

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра загальної та вікової психології

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Заснований у 2008 році

Випуск 10

*До 90-річчя Криворізького державного
педагогічного університету
та 30-річчя кафедри загальної
та вікової психології*

Кривий Ріг
2020

УДК 159.9:37.015.3(082)

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол № 10 від 12 березня 2020 р.)

Рецензенти:

- А. В. Шамне,** д-р психол. наук, проф.,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України (Україна)
- З. М. Мірошник,** д-р психол. наук, проф., Криворізький
державний педагогічний університет (Україна)
- О. А. Ткаченко,** канд. психол. наук, доц., Криворізький
державний педагогічний університет (Україна)

Головний редактор:

- Н. М. Токарева,** д-р психол. наук, доц., Криворізький
державний педагогічний університет (Україна)

Редакційна колегія:

- Ю. М. Карандашев,** д-р психол. наук, проф., Університет
Яна Кохановського в Кельцах (Польща)
- Т. В. Сенько,** д-р психол. наук, проф., Університет
Яна Кохановського в Кельцах (Польща)
- К. В. Пилипенко,** канд. психол. наук, Криворізький державний
педагогічний університет (Україна)

Міжнародна наукова рада:

- Я. Бартошевський,** д-р філос. наук, проф., Державна
вища професійна школа в Коніні (Польща)
- С. Л. Богомаз,** канд. психол. наук, доц., Вітебський
державний університет (Білорусь)
- Хенрик Нога,** д-р психол. наук, проф., Краківський
педагогічний університет (Польща)
- Т. І. Ронгінська,** д-р психол. наук, проф.,
Зеленогурський університет (Польща)

Збірник містить результати наукових теоретичних і емпіричних досліджень актуальних проблем організації освітнього 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.

Наукове видання

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

Випуск 10

Українською, російською, польською, англійською мовами

Статті друкуються в авторській редакції з оригінал-макетів Авторів
За достовірність викладених фактів відповідальність несе Автор
Редколегія не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди
Авторів

E-mail: k_psychology@kdpu.edu.ua

Тел.: (056) 470-13-56
(097) 145 93 30

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації КВ № 24090-13930Р видане 19.06.2019 р.*

Зміст

Кафедра загальної та вікової психології: етапи становлення . . . 9

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Волкова А. О.

Самореабілітація у стресових ситуаціях 23

Даценко О. А.

Задоволеність життям як критерій позитивного функціонування особистості 31

Розділ II. Онтогенетичні виміри психічного розвитку особистості

Іващенко О. С.

Особливості стилів конфліктної поведінки у молодших та старших підлітків 45

Іщенко Д. І.

Агресивність сучасної молоді: причини, шляхи профілактики . 55

Крамар А. О.

Застосування копінг-стратегій студентами (гендерний аспект) 63

Хачатурова М. С.

Психологічна характеристика агресивності у підлітковому віці 71

Цикалюк А. Ю.

Теоретичні основи дослідження проблеми самовиховання особистості в психології 82

Чорна К. М.

Прокрастинація: шляхи профілактики, запобігання 91

Розділ III. Психологічні особливості професійної підготовки фахівця

Ісаєва Д. Ю.

Психологічна детермінація професійного самовдосконалення майбутнього вчителя..... **101**

Соколовська О. С.

Сутність і змістовна характеристика структурно-функціональних компонентів комунікативної компетентності вчителя **110**

Токарева Н. М.

Психологічний дискурс моделювання деонтологічного профілю майбутніх педагогів..... **119**

Чичинська О. В.

Особливості розвитку емпатії у студентів медичного коледжу **132**

Розділ IV. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу

Кононенко О. О.

Професійне вигорання у педагогів: сутність, ознаки, профілактика..... **145**

Макаренко Н. М., Проскурова І. П.

Переосмислення ролі шкільної освіти: психологічний аспект .. **154**

Меркулєва Л. В., Виноградова С. О.

Особливості організації корекційної роботи з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку в умовах загальноосвітнього закладу..... **163**

Павленко А. Г.

Формування компетенцій у школярів у позаурочний період... **176**

Устїнова-Бойченко Г. М.

Медіаторство як засіб вирішення конфліктів у студентському середовищі..... **184**

Шевченко О. М.

Нова українська школа: досвід і перспективи 194

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Бойко Д. Ю.

Комп'ютерні ніки як засіб самопрезентації в інтернеті у осіб юнацького віку 205

Качанов Я. І.

Особистісна тривожність студентів та її вплив на сприймання соціально-психологічного клімату 212

Ного Н.

Poziom postaw twórczych a uczestnictwo w grach komputerowych 219

Пінська О. Л.

Перцептивний аспект проблеми професійно-комунікативної діяльності 230

Сенько Т. В.

Подготовка студентов-психологов к анализу социальных ролей в межпоколенном взаимодействии 240

Суходольська С. О.

Психологічні особливості навчальної мотивації осіб зі статусом дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування ... 270

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Бессмертна С. Ф.

Психологічний дискурс екзистенціального конфлікту у повісті Оноре де Бальзака «Гобсек» 279

Кафедра загальної та вікової психології: етапи становлення

Колектив кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету відіграє вагомую роль у формуванні психологічної культури нової генерації педагогів Криворіжжя. Разом з тим, культурологічні й професійні традиції викладання психологічних дисциплін у Криворізькому державному педагогічному університеті мають давню історію.

Криворізький державний педагогічний університет був заснований у 1930 році Постановою Ради Народних Комісарів України (протокол № 25/677 від 11 серпня 1930 року) як інститут професійної освіти. На новостворений навчальний заклад покладалася надважлива задача виховання нового покоління української молоді Придніпров'я і Криворіжжя. У 1933 році інститут реорганізовано у вищий педагогічний заклад освіти. Рішенням колегії НКО України від 10 липня 1933 року Криворізький інститут професійної освіти було перейменовано на Криворізький педагогічний інститут.

У перші роки функціонування Криворізького педагогічного інституту викладання психології як навчальної дисципліни забезпечувала *кафедра педагогіки і психології*, утворена у 1930 році. Основними напрямками у роботі кафедри були удосконалення якості викладання, оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій навчання. Ваговою складовою освітнього процесу була й психологія, викладання якої на той час здійснювала *Єлизавета Борисівна Штукман*.



Штукман Єлизавета Борисівна працювала у Криворізькому педагогічному інституті із 1933 по 1941 роки та із 1944 по 1956 роки на посаді старшого викладача психології, беручи активну участь у підготовці кваліфікованих фахівців для закладів освіти.

У роки Великої вітчизняної (німецько-радянської) війни 1941–1945 років Є. Б. Штукман працювала на викладацьких посадах в евакуації (у Дагестані).

Реалізуючи свої пізнавальні інтереси, Єлизавета Борисівна досліджувала роль питання у розвитку мислення дітей дошкільного віку.

У повоєнний час (Криворізький педагогічний інститут відновив свою діяльність у жовтні 1944 року) кропітка праця із формування педагогічної еліти Криворіжжя була продовжена: відкривалися нові спеціальності, залучалися до роботи нові кадри.

Починаючи із 1953 року до психологічної просвіти на Криворіжжі долучилася *Наталія Федорівна Пічко*, котра присвятила Криворізькому педагогічному інституту 22 роки свого життя.



Наталія Федорівна Пічко закінчила педагогічний факультет та аспірантуру (по кафедрі психології) Київського державного педагогічного інституту. За направленням Міністерства освіти Наталія Федорівна була відряджена на роботу до Криворізького педагогічного інституту.

Із 1953 по 1975 роки Н. Ф. Пічко працювала викладачем кафедри педагогіки і психології.

У листопаді 1972 року Наталія Федорівна захистила дисертацію і отримала науковий ступінь кандидата психологічних наук. Психолого-педагогічна кар'єра Н. Ф. Пічко

є прикладом плідної праці у розбудові освіти Криворіжжя.

Колектив Криворізького педагогічного інституту стало забезпечував підготовку педагогічних кадрів на високому кваліфікаційному рівні. Не останню роль в цьому процесі відігравали викладачі навчального закладу — видатні науковці й метри фахової майстерності.

Протягом тривалого часу Криворізький педагогічний інститут став творчою лабораторією кандидата психологічних наук, доцента *Віктора Івановича Чумака*.



Віктор Іванович Чумак у 1975–1984 роках працював асистентом, викладачем, старшим викладачем кафедри педагогіки і психології Криворізького педагогічного інституту.

У 1984–1986 роках В. І. Чумак виконував обов'язки декана факультету початкової освіти, був викладачем кафедри педагогіки і методики початкового навчання. Згодом Віктор Іванович працював на посаді доцента кафедри психології та кафедри практичної психології, щедро передаючи власний досвід і знання студентам і молодим колегам.

Віктор Іванович — знаний фахівець у царині загальної, експериментальної і диференційної психології.

Під керівництвом Віктора Івановича Чумака студентська молодь виконувала цікаві дослідницькі проекти, зорієнтовані на поглиблення навичок психологічної інтерпретації поведінки людини.

Важливою віхою розвитку психологічної освіти у Криворізькому педагогічному інституті став 1989 рік. У країні активно впроваджувалася програма реформування освіти, відповідно до завдань якої посилювалася увага до підготовки педагогічних кадрів. Криворізький педагогічний інститут відгукнувся на суспільний запит щодо оптимізації педагогічної освіти — зокрема, була проведена реорганізація кафедри педагогіки і психології, за результатами якої у вересні 1989 року в якості самостійного структурного підрозділу була виокремлена *кафедра психології*.

У складі кафедри психології працювали кандидати психологічних наук, доценти *Л. І. Разборова*, *А. Ф. Подставкіна*, *А. І. Воронін*, кандидат педагогічних наук *С. В. Тадіян*, старший викладач *Є. Я. Сичова*; на посадах асистентів кафедри психології працювали *З. О. Тихонова*, *Г. М. Котляревський*, *А. Г. Даніліна*.



Першим завідувачем кафедри була відмінник народної освіти УРСР, кандидат психологічних наук, доцент *Любов Федорівна Ткачова*.

Любов Федорівна Ткачова у 1980 році захистила дисертацію і

отримала науковий ступінь кандидата психологічних наук, у 1984 році — вчене звання доцента по кафедрі педагогіки і психології.



Багато випускників Криворізького педагогічного інституту пам'ятають енергію, ентузіазм Л. Ф. Ткачової у всьому, що стосувалося психологічних компетентностей освітян. Колектив кафедри психології переймався удосконаленням якості викладання психологічних дисциплін, впровадженням новітніх технологій навчання, побудованих на принципах особистісно орієнтованого та діалогічного підходів.

За керівництва Любові Федорівни на кафедрі склалися сприятливі умови праці, творча атмосфера, що зберігається протягом багатьох років. Під час управління кафедрою Л. Ф. Ткачової до складу кафедри увійшли такі викладачі як О. А. Даценко, Л. Б. Маліцька, М. В. Удовенко, О. А. Ткаченко, І. М. Шаповал, О. П. Шестопалова, котрі підтримали і гідно продовжили традиції, започатковані професійною діяльністю старших колег.

Важливу роль у становленні кафедри психології відіграв кандидат психологічних наук, доцент *Анатолій Іванович Воронін*.

Анатолій Іванович Воронін у 1969 році закінчив Армавірський державний педагогічний інститут за спеціальністю «Фізика» і отримав кваліфікацію «Вчитель фізики середньої школи». У 1980 році Анатолій

Іванович захистив дисертаційне дослідження і отримав науковий ступінь кандидата психологічних наук за спеціальністю «Дитяча, вікова і педагогічна психологія»; із 1988 року має вчене звання доцента по кафедрі педагогіки і психології.



У Криворізькому державному педагогічному інституті Анатолій Іванович працював із 1982 року

Це був природжений науковець із серйозною теоретичною підготовкою, чітким логічним мисленням, власним баченням проблем і шляхів їх розв'язання. На теренах науково-дослідницької діяльності А. І. Воронін переймався питаннями психології мислення, досліджував ресурсні можливості програмованого та алгоритмізованого навчання.

Багато років поспіль Анатолій Іванович Воронін керував науково-методичним семінаром кафедри; семінар дозволяв викладачам вдосконалювати теоретичні знання, підвищувати свій методичний рівень.

Високоінтелігентна, урівноважена, сумлінна і відповідальна людина, професіонал своєї справи, А. І. Воронін завжди був зразком для наслідування колег, користувався повагою серед студентів.

Протягом 1995–2005 років колектив кафедри очолювала відмінник освіти України кандидат психологічних наук, доцент *Світлана Федорівна Устименко*.

Світлана Федорівна Устименко у 1970 році закінчила Магаданський державний педагогічний інститут за спеціальністю «Історія та суспільствознавство». У 1984 році Світлана Федорівна захистила дисертацію і отримала науковий ступінь кандидата психологічних наук (спеціальність: «Дитяча, вікова і педагогічна психологія»); доцент по кафедрі психології із 1991 року.

Толерантна, високоосвічена людина, Світлана Федорівна користувалася повагою студентської молоді й колег. Під керівництвом С. Ф. Устименко кафедра психології здобула нові перспективи розвитку. В основу концепції розвитку кафедри психології були покладені ідеї культурологічних цінностей у підготовці педагогічних кадрів, високий професіоналізм, фундаментальність знань і прагнення до європейських стандартів освіти.



У 1996 році у зв'язку із реструктуризацією кафедри педагогічної майстерності доценти В. А. Григор'єва, І. Г. Максименко та, після закінченні докторантури, Л. О. Гапоненко увійшли до складу кафедри психології і утворили секцію викладачів курсу основ педагогічної майстерності.

Важливим етапом в історії розвитку Криворізького державного педагогічного інституту і кафедри психології став 1999 рік.

Постановою Кабінету Міністрів України від 16 березня 1999 року № 403 на базі Криворізького педагогічного інституту утворено *Криворізький державний педагогічний університет*. Окрім того, у 1999 році за ініціативи і під керівництвом Світлани Федорівни Устименко колективом кафедри психології було здійснено ліцензування підготовки практичних психологів для закладів освіти при факультеті української філології та факультеті іноземних мов на стаціонарному та заочному відділенні. У 2004 році відбувся перший випуск практичних психологів, які показали на державних іспитах високу якість знань: 75% на заочному відділенні, 94% — на стаціонарному відділенні.

Відбулись значні зміни й у кількісному та якісному складі кафедри. На кафедру прийшли старший викладач кандидат психологічних наук

Н. М. Токарева, асистенти А. В. Шамне, Є. Л. Гергель, Н. М. Макаренко, О. О. Халік, О. В. Щур, К. В. Пилипенко, що згодом успішно захистили дисертаційні дослідження у отримали наукове звання кандидатів психологічних наук. Активно працювали на кафедрі психології й займалися науково-методичною роботою О. С. Шило, І. Б. Кушніренко, О. М. Камлик, К. М. Моїсеєнко, І. М. Неговора, котрі нині плідно працюють у сфері практичної психології. Якщо на початку виникнення кафедри психології працювало 6 кандидатів наук і 3 асистенти, то у 2000 році склад кафедри нараховував 10 кандидатів наук, 3 асистенти.



У 2004 році зі складу кафедри психології в якості самостійного структурного підрозділу було виокремлено кафедру практичної психології, спеціалізація якої дозволила оптимізувати фахову підготовку практичних психологів у закладах освіти. Кафедра психології отримала назву «*Кафедра загальної та вікової психології*» і відтоді позиціонується у Криворізькому державному педагогічному університеті як структурний підрозділ, що забезпечує викладання нормативних дисциплін підциклу загальної психолого-педагогічної підготовки бакалаврів.

Творчий колектив кафедри психології постійно надихається науково-дослідною та методичною роботою. Під науковим керівництвом Світлани Федорівни Устименко продуктивно досліджувалися

комплексні теми «Психологічні основи формування рефлексії особистості у процесі навчання», «Креативність особистості: діагностика, дослідження, розвиток», «Психологічна детермінація творчої діяльності учнів та студентів». За результатами науково-дослідницької роботи колективу кафедри були видані монографія «Психологічна детермінація креативної поведінки».



Значну увагу викладацький склад кафедри приділяє науково-методичному забезпеченню навчального процесу: провідні викладачі наполегливо працюють над підвищенням теоретичного і методичного рівня своїх лекційних і практичних занять, готують методичні рекомендації для студентів, розробляють навчальні програми з основних дисциплін, що вивчаються за кредитно-модульною системою. Результати науково-методичної діяльності фахівці-психологи кафедри загальної та педагогічної психології щорічно презентують науковій спільноті, виступаючи з доповідями на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях в Києві, Харкові, Херсоні, Кам'янець-Подільському, Одесі, Сумах (Україна), Новому Сончі та Легніце (Польща).

Чітку і злагоджену роботу кабінетів, а також зберігання їх у належному стані забезпечує старший лаборант кафедри

В. В. Герасимова, яка із усією відповідальністю ставиться до своїх обов'язків.

З березня 2005 року і донині кафедру очолює відмінник освіти України, доктор психологічних наук, доцент *Наталія Миколаївна Токарева*.



Наталія Миколаївна Токарева трудову діяльність розпочала у 1990 році після закінчення філологічного факультету Криворізького державного педагогічного інституту: працювала вчителем російської мови та літератури у загальноосвітній школі, із 1992 року – асистентом кафедри російської мови Криворізького державного педагогічного інституту.

У 1997 році Н. М. Токарева захистила дисертацію за спеціальністю «Педагогічна та вікова психологія»; у 2001 році Наталія Миколаївна отримала вчене звання доцента.

Із 1997 року Н. М. Токарева працює на кафедрі психології.

Планомірне продовження науково-дослідницької роботи дозволило Н. М. Токареві у 2016 році у спеціалізованій вченій раді Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю «Педагогічна та вікова психологія».

В сучасних непростих для освіти умовах реформування освітнього простору у колективі підтримується сприятливий для роботи психологічний клімат, панує доброзичлива атмосфера взаємодопомоги і підтримки викладачами один одного, що породжує позитивний емоційний настрій і сумлінне ставлення до своєї праці.

Професорсько-викладацький склад кафедри – кандидати психологічних наук, доценти Н. М. Макаренко, О. А. Ткаченко, О. О. Халік, К. В. Пилипенко, С. А. Прахова, кандидат педагогічних наук, доцент О. Л. Пінська, асистенти О. А. Даценко і Я. О. Гапочка – дозволяє на високому рівні забезпечувати викладання дисциплін підциклу загальної психологічної підготовки фахівців у галузі освіти.



Під керівництвом Н. М. Токаревої колектив кафедри активно досліджує полімодальні тенденції психічного розвитку особистості у підлітково-юнацькому віці, вивчає проблемне поле тенденційності моделювання особистісних конструктів школярів у несталому суспільстві епохи постмодернізму.

У 2017 році за творчу співпрацю та вагомий внесок у впровадження результатів науково-дослідницької роботи в освітній процес кафедра загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету була відзначена *дипломом Національної академії педагогічних наук України*.



У своїх науково-дослідницьких проектах колектив кафедри співпрацює на партнерських засадах із науковим колективом лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кафедра відкрита до співпраці із провідними установами Національної академії педагогічних наук України, науковими установами, університетами України та Європейського союзу. Провідні викладачі кафедри підтримують наукові зв'язки із Державною Вищою Професійною Школою ім. Вітелона в Легніце, Краківським педагогічним університетом, Університетом Яна Кохановського в Кельцах, Інститутом психології Зеленогурського університету (Польща), Вітебським державним університетом (Білорусь). Свої наукові та науково-методичні напрацювання викладачі кафедри систематично презентують на міжнародних конференціях, конгресах, засіданнях круглих столів та професійних об'єднань із проблематики кваліфікованого психологічного супроводу суб'єктів освітнього простору.

Своїм науково-методичним та практичним досвідом викладачі кафедри щиро діляться із психологами та педагогами закладів освіти Криворіжжя.

У 2010 році, на честь 80-річчя Криворізького державного педагогічного університету та 20-річчя кафедри психології КДПУ колективом кафедри було започатковано видання збірника наукових праць «Актуальні проблеми психології в закладах освіти», на сторінках якого освітяни Криворіжжя мають можливість обговорювати важливі питання організації навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього простору. Сьогодні, на честь 90-річчя Криворізького державного педагогічного університету та 30-річчя кафедри психології КДПУ ми маємо нагоду презентувати 10-й випуск збірника наукових праць «Актуальні проблеми психології в закладах освіти», котрий у 2019 році був зареєстрований Міністерством юстиції України як друкований засіб масової інформації Криворізького державного педагогічного університету.

Історія кафедри загальної та вікової психології продовжується...

Ми маємо амбітні плани подальшого розвитку, реалізація яких буде вписана у літопис славної генези нашого буття.

*Від імені редакційної колегії —
доктор психологічних наук,
Н. М. Токарева*

Розділ І
Загальнотеоретичні проблеми
психологічної науки

Самореабілітація у стресових ситуаціях

Волкова А. О.

Анотація. Стаття присвячена проблемі психологічної самореабілітації людини у стресових ситуаціях та під час життєвої кризи. Досліджено сутність поняття «стрес». Наведено стадії розвитку стресового стану та можливі причини його виникнення. Обґрунтовані причини сучасної тенденції до зростання кількості людей із психологічними проблемами. Розглянуто наукову літературу стосовно психології екстремальних ситуацій, психологічної самореабілітації. Проаналізовано запропоновані психологами основні методи та прийоми боротьби зі стресом, значення труднощів у житті людини. А також представлені результати дослідження щодо схильності студентів до розвитку стресу.

Ключові слова: стрес, життєва криза, екстремальна ситуація, психологічні проблеми, самореабілітація.

Постановка проблеми. У сучасній науці особливої гостроти набуває тема психологічної самореабілітації. Адже, враховуючи сучасний темп життя, велику кількість інформації навколо нас, розвиток науки і техніки, ми стаємо все більш вразливими до стресу та психологічної втоми. Відомо, що найчастіше з такими проблемами зустрічаються молоді люди та студенти. Зважаючи на це, потрібно проаналізувати причини виникнення стресу, знайти шляхи самостійного подолання психологічних проблем, щоб запобігти появі глибокої життєвої кризи. Це робить тему даного дослідження актуальною та необхідною для вивчення.

Мета дослідження: визначення сутності поняття «стрес», вивчення досвіду науковців стосовно психології людини в екстремальних ситуаціях, аналіз запропонованих психологами методів самореабілітації, проведення дослідження щодо схильності студентів до розвитку стресового стану.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Велика кількість науковців-психологів, особливо сучасних, приділяють достатньо велику увагу проблемам нервових зривів, психологічній перевтомі, а також намагаються знайти та класифікувати найбільш ефективні шляхи подолання стресу, життєвої кризи, способи саморегуляції емоцій. У цій статті ми зверталися до праць Т. Титаренко [8], В. Розова [6], М. Корольчук, В. Крайнюк [2], які

розглянули різні типи життєвих криз, причини появи, етапи розвитку стресу, а також надали практичні рекомендації щодо самореабілітації.

Викладення основного матеріалу дослідження. «Життя, як коробка цукерок — ніколи не знаєш, що всередині» — промовив якомсь головний герой фільму Р. Земекіса «Форест Гамп». Дійсно, кожен день, ніби починається нове життя, ми не можемо з точністю сказати, що нас чекає попереду. Життя зустрічає нас все новими несподіваними ситуаціями, які можуть бути щасливими, радісними, наповненими приємними переживаннями, або зовсім навпаки. Час від часу ми потрапляємо у такі життєві обставини, які ніби випробовують нас. Різні неприємності, внутрішні конфлікти, страждання, втрати близьких можуть вибивати нас зі звичного темпу життя, призводити до стресу та депресії.

Мабуть, кожен знає, що мається на увазі під словом «стрес», воно давно увійшло у повсякденну мову, більшість людей може сказати, що хоч раз знаходились у стресовому стані, переживаючи складні етапи життя, але чи знаємо ми напевно, що саме означає це поняття? Чи є «стрес» тотожним «дистресу»? Спробуємо це з'ясувати.

«Стрес — стан організму, що виявляється у формі напруження або специфічних пристосувальних реакцій у відповідь на дію зовнішніх або внутрішніх факторів» — таке визначення надає Великий тлумачний словник сучасної української мови [1, с.1401]. На основі цього можна стверджувати, що немає значення, з якою ситуацією ми стикаємося, приємною чи неприємною, важлива лише інтенсивність стресових факторів, сила потреби організму у перебудові за допомогою специфічних пристосувальних реакцій. Будь-яка нормальна діяльність — гра у шахи чи перегляд кінофільму — може спричинити стрес для організму, не завдавши ніякої шкоди. В той час існує поняття дистрес — це стрес, який завжди є шкідливим чи неприємним.

У повсякденному мовленні, кажучи, що людина «відчуває стрес», мається на увазі надмірний стрес, тобто дистрес. Цікаво, що слово «стрес» прийшло в англійську мову зі старофранцузької та середньовічної англійської і з початку звучало як «дистрес». Перший склад поступово зникнув через «змазування», подібно до того, як діти перетворюють слово «because» в «cause». Таку інформацію дає хрестоматія по психології екстремальних ситуацій [5, с. 11].

Слід сказати, що непередбачувані негативні ситуації, від яких ніхто не застрахований, такі, як втрата близьких чи звільнення з роботи, безумовно, призводять до сильного дистресу. Але у сучасному світі

людина як ніколи стає вразливою до погіршення психічного здоров'я та нервових зривів.

Сучасний світ диктує нам свої умови. Як зазначали Б. Смирнов та Е. Долгополова, за останні роки науково-технічний прогрес та соціально-економічні зміни у суспільстві суттєво змінили звичний спосіб життя людей. Пересування у міському транспорті, механізація у побуті (мобільні телефони, телебачення, пральні машини, Інтернет) значно прискорюють темп життя людей та сприяють перевтомі нервової системи. Від такої великої кількості задач, інформації, що постійно обрушується на нас, ми стаємо більш схильними до психологічної втоми та різноманітних форм стресу на роботі, дома, у побуті [7, с. 150–151]. Все це забирає у нас життєву енергію, зменшує почуття щастя і радості. І найгірше тут те, що психологічну втому не одразу можна помітити, адже вона може повільно і майже непомітно точити людину із середини, як вода точить камінь. Через деякий час ми помічаємо, що у нас не вистачає енергії та натхнення на певні справи, ми стали більш тривожними, дратівливими, втратили внутрішню збалансованість, зросла напруженість, а почуття радості все менше навідує нас. Тому дуже важливо помітити ранню стадію розвитку кризового стану і завчасно долати проблему. Адже стрес може мати позитивний характер лише до певного моменту (еустрес), після якого він набуває значення дистресу. Т. Титаренко пише про це так: «Як тілесне захворювання бажано лікувати з самого його початку, не опускаючи переходу у хронічний стан, так і життєву кризу, яка є хворобою душі, важливо не прогавити, адже згодом усе важче подолати розпач, знайти в собі сили, щоб розпочати все спочатку» [8, с. 98].

Особливо актуальним питання самореабілітації в умовах стресу постає для студентів вищих навчальних закладів. Адже кожен день в університеті для них формулює нові учбові задачі, які раніше були для них не знайомі, виникає велика кількість завдань з різних предметів, екзамени та заліки можуть призводити молодь до розгублення та перенавантаження. Найбільш вразливими до стресу та психологічної втоми, на наш погляд, є студенти-першокурсники. Потрапляючи у нове середовище, незнайомий колектив вони потребують деякого часу для адаптації, тривалість якої залежить від індивідуальних психічних особливостей людини. Тому для студентів дуже важливо навчитися відслідковувати та аналізувати свій емоційний стан для запобігання глибоких психологічних криз.

За Т. Титаренко традиційно виділяють три стадії розвитку стресу або життєвої кризи:

1. *Поверхнева* — людина не задоволена звичним перебігом подій, власною діяльністю, контактами з людьми. Втрачається внутрішня збалансованість, зростає напруження, зникає почуття гумору.
2. *Середня* — з'являється страх майбутнього, людина розчарована власними вміннями. Спостерігається порушення сну, апетиту, хронічна втома, пригнічений настрій, агресивність.
3. *Глибока* — почуття безнадійності, відсутність сенсу існування, руйнація найважливіших життєвих цінностей, втрачається здатність планувати майбутнє [8, с. 98–99].

Чи можемо ми вчасно надати собі психологічну допомогу? Що таке особистісна самореабілітація? Протягом тисячоліть люди шукають ефективні способи впливу на самого себе. Навчальний посібник М. Корольчука та В. Крайнюка повідомляє, що людина здатна впливати на себе, використовуючи три шляхи: зміна тонуусу кісткових м'язів і подиху; активне включення образів; використання програмуючої та регулюючої ролі слова [2, с. 370–373]. Використання цих шляхів саморегуляції лежить в основі прийомів, що рекомендуються більшістю психологів. Зокрема, Н. Макаренко пропонує шляхи саморегуляції підлітків у випадках екстремальних ситуацій [3].

В. Розов докладно описує техніки та вправи для саморегуляції психічного стану [6]. Серед них прогресивна нервово-м'язова релаксація, що була вперше запропонована чикагським лікарем Е. Джекобсоном у 1922 році. Сутність цього методу полягає у довільному розслабленні м'язів, що напружуються у стресових ситуаціях. На думку Е. Джекобсона таким чином можна вибірково впливати на негативні емоції, дихальні вправи. «Сучасними дослідженнями встановлено, що зниження ритму та потужності дихання у звичайних умовах призводить до підвищення еритроцитів, рівня гемоглобіну у крові; підвищення щільності кровоносних капілярів у тканинах; стійкості нервових клітин у тканинах... за допомогою дихальних вправ досягається баланс функціональної асиметрії мозку» [6].

Окремо слід сказати про такий метод саморегуляції психічного стану як медитація (практична техніка інтенсивного мислення), зосередження на одному об'єкті. Позитивний ефект цієї практики полягає в тому, що концентрація на окремому об'єкті, ідеї або процесі (це можуть бути дихання, частина тіла, поза, предмет) дозволяє позбутися зайвих думок, заспокоїти розум та нормалізувати емоційний стан [6, с. 189–208].

Особливу роль у формуванні психічного здоров'я відіграє вміння не реагувати невинуватими емоційними реакціями у певних конфліктних ситуаціях і тим самим перешкоджати їх переходу у форму тривалих переживань. М. Корольчук пропонує 6 простих кроків для виходу зі стресової ситуації:

1. Негайно вийти з позиції «страуса». Усвідомити реальну ситуацію.
2. Визначити усі позитивні та негативні особливості ситуації.
3. Скласти особливий план діяльності.
4. Діяти! У разі бездіяльності ситуація візьме вас у полон.
5. Обговорити конкретну ситуацію з близькою людиною.
6. Включити психологічний механізм захисту. Якщо неможливо змінити обставини, зміни своє ставлення до них [2, с. 310].

Нами було проведено експериментальне дослідження проблеми. Дослідження проводилося у листопаді 2019 року серед студентів Криворізького державного педагогічного університету (I–V курсе). Вибірка складала 27 осіб (7 чоловіків та 20 жінок). Для діагностики використовувалась методика для визначення схильності до розвитку стресу за Т. Немчином і Дж. Тейлором [4, с. 43].

У ході діагностичного вимірювання було виявлено, що в цілому 51,3% студентів мають низький рівень тривожності та високу стійкість до стресу, серед яких 22,4% чоловіків та 29,1% жінок. Еустрес або середній рівень розвитку стресу спостерігається у 40,2% респондентів, серед них 3% чоловіків і 37% жінок. Розвиток дистресу прогнозується у 14,5% опитуваних, серед яких тільки жінки.

Отримані результати дають можливість стверджувати, що майже половина студентів має низькі показники розвитку стресу, причиною чого може бути молодий вік опитуваних, адже, як відомо, молоді люди переживають стресові ситуації швидше за представників старшого віку. Цей факт також підтверджує досить невелика частка студентів з ознаками дистресу. При аналізі іншого аспекту дослідження було виявлено, що чоловіки молодого віку значно менше схильні до розвитку дистресу. Це можна обумовити наявністю у них фізіологічно більш стійкої нервової системи, ніж у жінок.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На основі вищесказаного можна стверджувати, що стрес є не тільки нормальною, а й необхідною частиною життя людини. Адже він сприяє активації наших життєвих ресурсів та спонукає виходити із зони комфорту для удосконалення власної особистості. Важливо розуміти, що будь-які

труднощі, з якими ми стикаємося домірні силам, які кожен із нас на цей момент має. Такі ситуації даються нам для усвідомлення чогось вкрай важливого, для розширення власних можливостей, адже розвиток можливий лише там, де є криза та дискомфорт. Головне пам'ятати — ніякий, навіть божевільний ритм сучасності не є загрозою для життя, і кожен з нас наділений безмежними силами для перетворення усіх негативних кризових ситуацій у позитивні, ми можемо прийняти життєві уроки і йти далі. Тільки постійний саморозвиток, праця над здобуттям стану душевного спокою наповнює нас ресурсами. А такі речі, як духовна практика, мистецтво, природа, фізична праця, спілкування з людьми кожен день наповнюють нас позитивними емоціями, радістю від самого процесу життя та надихають безмежними потоками творчої енергії.

Список використаної літератури

1. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. *Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах*: навч. посіб. Київ: Ніка-центр, 2006. 580 с.
3. Макаренко Н. М., Гончарова Т. Психологічні особливості переживання стресу у підлітків з окупованих територій. *Психологічний Часопис*, 2017, № 1 (5). URL: ua.appsyjournal.com
4. *Психодіагностика стресса: Практикум* / сост.: Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. Казань: КНИГУ, 2012. 212 с.
5. *Психология экстремальных ситуаций*: Хрестоматия. / сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко. Москва : АСТ, Минск : Харвест, 2002. 480 с.
6. Розов В. И. *Психология экстремальных ситуаций: адаптивность к стрессу и психологическое обеспечение*: научно-практ. пособ. Київ : КНТ; Саммит-Книга, 2012. 480 с.
7. Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. *Психология деятельности в экстремальных ситуациях*. Харків : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 292 с.
8. Титаренко Т. *Життєві кризи: технології консультування*. Київ : Главник, 2007. 144 с.

References

1. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] (2005). Uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kiyiv, Irpin: VTF «Perun». 1728 s.
2. Korolchuk, M. S., Krainiuk, V. M. (2006). *Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti v zvychaiynykh ta ekstremalynykh umovakh* [Socio-psychological support of activity in normal and extreme conditions]: navch. posib. Kiyiv: Nika-tsentr. 580 s.
3. Makarenko, N. M., Goncharova, T. (2017). Psihologichni osoblivosti perezhivannya stresu u pidlitkiv z okupovanih teritoriy [Psychological features of stress experiences in adolescents from the occupied territories]. *Psihologichniy Chasopis*, 1 (5).
4. *Psihodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]: Praktikum (2012). / sost.: R. V. Kupriyanov, Yu. M. Kuzmina. Kazan: KNITU. 212 s.
5. *Psykhologhyia ekstremalynykh sytuatsyi* [Psychology of extreme situations]: Khrestomatyia (2002). / Sost. A. E. Taras, K. V. Selchenok / Moskva: AST, Minsk: Kharvest. 480 s.
6. Rozov, V. Y. (2012). *Psykhologhyia ekstremalynykh sytuatsyi: adaptyvnost k stressu y psykhologhycheskoe obespechenye* [Psychology of extreme situations: adaptability to stress and psychological support]: nauchno-prakt. posob. Kiyiv: KNT; Sammyt-Knyha. 480 s.
7. Smyrnov, B. A., Dolhopolova, E. V. (2007). *Psykhologhyia deiatelnosti v ekstremalynykh sytuatsyiakh* [Psychology of activity in extreme situations]. Harkiv: Izd-vo Humanytarnyi tsentr. 292 s.
8. Tytarenko, T. (2007). *Zhyttievi kryzy: tekhnolohii konsultuvannia* [Life crises: counseling technologies]. Kiyiv: Hlavnuk. 144 s.

Волкова А. А.

Самореабилитация в стрессовых ситуациях

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической самореабилитации человека в стрессовых ситуациях и во время жизненного кризиса. Исследовано сущность понятия «стресс». Приведены стадии развития стрессового состояния и возможные причины его возникновения. Обоснованы причины современной тенденции к возрастанию количества людей с психологическими

проблемами. Рассмотрено научную литературу по психологии экстремальных ситуаций, психологической самореабилитации. Проанализированы предложенные психологами методы и приёмы борьбы со стрессом, значение трудностей в жизни человека. А так же представлены результаты исследования склонности студентов к развитию стресса.

Ключевые слова: стресс, жизненный кризис, экстремальная ситуация, психологические проблемы, самореабилитация.

Volkova A. A.

Self-rehabilitation in stressful situations

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological self-rehabilitation of a person in stressful situations and during a life crisis. The essence of the concept of stress was investigated. There has been given stages of development of stressful state and possible causes of its occurrence. Also, has been substantiated reasons for the current trend towards an increase in the number of people with psychological problems. The scientific literature was reviewed regarding the psychology of extreme situations, psychological self-rehabilitation. The methods and techniques proposed by psychologists for dealing with stress and significance of difficulties in a person's life was analyzed. And also was presented the results of a study regarding the students' tendency to develop stress.

Keywords: stress, life crisis, extreme situations, psychological problems, self-rehabilitation.

Волкова Анна Олексіївна,

факультет мистецтв

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

annavolkova0218@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Задоволеність життям як критерій позитивного функціонування особистості

Даценко О. А.

Анотація. Стаття присвячена проблемі задоволеності життям, як узагальненої оцінки якості існування особистості. Представлено теоретико-методологічний огляд сучасних концепцій феномену. Робиться спроба розгорнутого дефінітивного аналізу поняття «задоволеність життям» в системі суміжних категорій. Визначається специфіка цієї оцінки саме як інтегрального показника позитивного функціонування. Виявляються деякі особливості структурної моделі задоволеності життям, зокрема роль когнітивних та емоційних складових в процесах консолідації та конструктивізації позитивних екзистенційних переживань особистості. Виокремлюється система факторів, що феноменалізують емоційно-оцінчне ставлення до власного життєтворення.

Ключові слова: задоволеність життям, оцінка якості життя, позитивні переживання, емоційно-оцінчне ставлення, психологічне благополуччя, життєтворення.

Постановка проблеми. Глобальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, соціально — економічна криза, висока нестабільність та невизначеність негативно впливають на оцінку якості життя. За таких умов, людина постійно перебуває в стресовому стані, відчуває незадоволеність власним існуванням. Задоволеність життям, як узагальнена оцінка екзистенційної активності індивіда є відправною точкою для подальших життєвих звершень та особистісної самореалізації. Тому дослідження проблеми є вкрай важливим не лише в контексті теорії, зокрема створення цілісної фундаментальної моделі феномену, але і з точки зору практики, що детерміновано необхідністю розробки психокорекційного інструментарію, впровадження якого дозволило б підвищити відчуття позитивного функціонування.

Проблема оцінки якості життя не є новою для психології. Її теоретико-методологічні і практичні засади активно розробляються в науці. Категорія «задоволеність життям» має значну представленість як в зарубіжній [2, 6, 8, 9, 15], так і вітчизняній психології [5, 7, 14, 16]. Але, багатогранність феномену зумовлює складність побудови єдиної систематизованої концепції зазначеного явища. Кожна теорія

робить акцент на окремому аспекті життя людини, суб'єктивна оцінка якого, впливає на загальне ставлення до власного існування. Крім того, існує значна теоретико-методологічна невизначеність у виявленні дефініції даного поняття, його презентованість в широкому семантичному контексті поряд з іншими валідними категоріями, такими як «суб'єктивне або психологічне благополуччя», «щастя», «життєвий успіх», «позитивне функціонування» тощо. Незважаючи на достатню представленість проблеми, вона не полишає своєї актуальності і потребує більш ґрунтового та системного аналізу. Необхідність до її звернення спричинена серйозною стурбованістю науковців і практиків зниженням загального позитивного фону життя, домінуванням песимістичного настрою, частотою виникнення глибоких та затяжних екзистенційних криз.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних засад дефініції «задоволеність життя», виявленні деяких психологічних особливостей феномену в контексті проблем позитивного функціонування особистості та оцінки якості життя.

Викладення основного матеріалу дослідження. Історіогенез дослідження проблеми задоволеності життям засвідчує його філософські передумови і представленість удвох загальних напрямках: гедоністичному та еудемонічному [4]. На думку Р.Веєнговена, гедоністичний напрямок акцентує увагу на принципах задоволення, з'ясуванні питання про те, «що робить переживання і життя приємним або неприємним» [4, с.17]. Т.Гоббс в рамках зазначеної ідеології, зазначає, «що відчуття щастя пов'язане із досягненням задоволення та уникненням страждання» [4, с. 18]. С. А. Кириленко вказує на наявність так званої «...здатності до задоволення, що в цілому визначає позитивну чи негативну оцінку життя» [9, с. 156]. Н. Бредберн акцентує увагу на домінуванні позитивного афекту у визначенні загальної оцінки життя [6]. Більшість прихильників цієї концепції задоволеність життям розуміють з точки зору можливостей отримувати задоволення, гармонійно існувати, комфортно себе почувати, переживати емоції радості, щастя, захоплення, екстазу і т. д.

Еудемонічний підхід виходить із розуміння людини у першу чергу не як механізму, спрямованого на задоволення власних потреб, відповідно до умов існування та індивідуальних особливостей, а як особистості, орієнтованої на втілення власного «даймону» — чеснот, домагань, які закладені у людській природі та призводять до особистісного зростання, відчуття змістовності життя. Індикаторами благополуччя вважаються

наявність у людини високих цілей, трансцендентних можливостей, екзистенціальних умінь, прагнень до самоактуалізації тощо [6].

Сучасна інтерпретація поняття має розгалужену систему трактувань. Так, наприклад, Є. В. Балацький зазначає, що задоволеність життям — це «складне індивідуально — психологічне утворення, що засноване на інтеграції когнітивних та емоційно — вольових процесів, яке виявляється як суб'єктивна оцінка внутрішніх та зовнішніх обставин власного життя [3, с. 43]. Причому зазначимо, що це не будь-яка оцінка, а саме позитивна.

На думку Р. М. Шаміонова, задоволеність життям являє собою «... поліваріативну, структурно — динамічну систему, яка базується на інтеграції раціонального та афективного, що в цьому складному поєднанні відображає суб'єктивно-ціннісне відношення до життя» [15, с. 87].

Дослідження проблеми відповідно до питань соціалізації особистості спостерігається, зокрема, в працях О. О. Віговської, котра зазначає, що задоволеність життям визначається результатами різноманітних соціальних процесів, в які включена особистість: груповою ідентичністю, цілісністю позитивного переживання людиною власної соціалізованості та адаптованості, відповідністю рольовим очікуванням тощо [5]. В працях О. О. Віговської наголошується на ефективній самореалізації, конструктивних міжособистісних стосунках та соціальному визнанні, що у підсумку зумовлюють позитивне ставлення до життя [5, с. 164].

К. О. Абульханова-Славська зазначає, що задоволеність чи незадоволеність життям — «складне, але завжди узагальнене почуття того, наскільки вдало склалося життя людини», та є «важливим показником особистісних досягнень» [1, с. 18].

За визначенням Р. Лукаса, Р. Дінера, задоволеність життям — когнітивний компонент відчуття благополуччя, що відображає «рефлексивне судження людини про те, що її життя та обставини складаються добре» [9, с. 155].

В наукових наробках Є. І. Головахи, Н. В. Паніної задоволеність життям тлумачиться як найбільш загальне уявлення людини про психологічний комфорт, який включає: інтерес до життя, рішучість, цілеспрямованість, послідовність у досягненні життєвих цілей, узгодженість між уявним та реальним; високу оцінку власних якостей і вчинків; загальний позитивний фон настрою і т. д. [7].

Т. В. Углова визначає задоволеність життям як «... суб'єктивну оцінку існування в цілому (умов життя і діяльності, досягнень,

стосунків з людьми і т. ін.), яка супроводжується приємними, радісними емоційними переживаннями» [16, с. 92]. Задоволеність життям виражає ступінь комфортності людини в своєму життєвому просторі, гармонію внутрішнього світу із зовнішнім середовищем, виявляється як переживання успішності чи неуспішності функціонування усіх сторін особистості.

В дослідженні проблеми психологічного благополуччя, проведеного А. В. Вороніною, задоволеність життям розглядається як системний показник якості самореалізації людини, який формується у процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій, і проявляється у суб'єкта в переживанні змістовної наповненості та цінності життя в цілому [6]. Схожа позиція спостерігається в працях І. А. Джидарьян, де оцінка життя зумовлюється рівнем задоволення базових потреб і реалізацією цінностей та смислу життя [8]. Суб'єктивна оцінка успішності життя формується в процесі життєтворення і охоплює такі онтологічні аспекти: біологічний, соціально — економічний, культурно — історичний, духовно — практичний, індивідуально — психологічний і проявляється на декількох рівнях: психосоматичному, індивідуально-психологічному, психосоціальному, життєтворчому та самотрансцендентному.

Задоволеність життям — це складне, багатofакторне та структурно-динамічне утворення, що виступає як узагальнена оцінка якості життя індивіда. На думку М. Мукашевич, під якістю життя розуміють поняття, що включає в себе систему умов та обставин, необхідних для повноцінного функціонування особистості та оцінку їх реального існування [11, с. 128]. Показник якості життя включає два параметри: об'єктивний, що представлений реальними досягненнями людини та суб'єктивний, який відображає оціночний аспект самосвідомості людини [11, с. 129]. У зв'язку з цим, задоволеність життям розглядається як процес і результат суб'єктивного оцінювання якості, умов, змісту життєдіяльності, своїх стосунків і самого себе в цілісному онтологічному просторі. Причому, ця оцінка відображає ефективність функціонування особистості, в першу чергу, з точки зору досягнутого, включає не лише афективну, а й когнітивну складову. Когнітивний компонент задоволеності життям охоплює процеси свідомої «ревізії» власної життєдіяльності на предмет реалізованого, здійсненого або отриманого; відображає цілісність, несуперечливість, усвідомленість картини світу, свого життя і себе в цій екзистенційній системі. Це свідомо позиція не лише щодо розгортання життєвого шляху, ціннісно-оціночне ставлення до результатів власної життєдіяльності, а й самого

себе як суб'єкта життєтворення. Н. В. Паніна з цього приводу зазначає, що суб'єктивна оцінка життя, виражає життя, як таке, що вдалося або ні; виявляється в індивідуальному змісті переживань, що обумовлене як об'єктивними показниками або віхами біографії, так і ставленням особистості до себе [7, с. 89].

Як раніше зазначалось, концепт «задоволеність життям» має тісні семантичні зв'язки з іншими суміжними категоріями, наприклад таким як «психологічне благополуччя». «Психологічне благополуччя», що так активно досліджується останній час, виражає, в першу чергу, позитивне самосприймання та високу самооцінку у зв'язку з досягнутими цілями, цінностями та ідеалами. О. С. Васильєва з цього приводу зазначає, що «психологічне благополуччя — це узагальнений показник ступеню задоволення потреб, прагнень, досягнення мети, що переживається як радість, щастя та визначає задоволеність собою» [4, с. 34]. Переживання людиною позитивного функціонування як процес передбачає, в першу чергу, порівняння «Я-реального» з «Я-ідеальним» [8], натомість результат цього процесу виражається в показниках самоактуалізації, особистісної зрілості, індивідуальності, самодетермінації, самотрансценденції, самодіяльності і т.ін. Тобто, психологічне благополуччя — це певна модальність самооцінки та самовідношення, що базується на емоціях задоволення чи незадоволення собою відповідно до того, що планувалось і що здійснилось. Концепт психологічного благополуччя не виключає роль об'єктивних показників успішності життя, але чисто термінологічно, фундаменталізує позитивне переживання власного «Я». Натомість, задоволеність життям — це багатофакторний конструкт, що передбачає складний взаємозв'язок культурних, соціальних, індивідуально-психологічних, фізичних, економічних і духовних рівнів існування людини. Це інтегральна оцінка успішності не лише самої особистості, а і життя в цілому. З одного боку, ця оцінка виражає результативність життєдіяльності, наповненість, яскравість та позитивність життєвого шляху. З іншого — продуктивність, самореалізованість та самоефективність людини як суб'єкта життєтворення. Г. Л. Пучкова з цього приводу зазначає, що задоволеність життям виявляється як синергічне психологічне утворення, що включає в себе оцінку й ставлення людини до власного життя та себе [12, с. 65].

Близьким до поняття задоволеність життям виступає категорія «щастя», що активно розроблялась М. Аргайлом [2], І. А. Джидарьян [8] та іншими науковцями. М. Аргайл стверджує, що щастя можна

розглядати як усвідомлення своєї задоволеності життям або як частоту і інтенсивність переживання позитивних емоцій [2]. На основі емпіричних досліджень науковець запропонував структуру щастя, що включає два компоненти — афективний та когнітивний. Афективний компонент визначається, в першу чергу, частотою, силою і тривалістю позитивних переживань та відсутністю негативних емоцій. Причому, наявність позитивного афекту напряму корелює з відповідними рисами характеру, такими як життєрадісність, оптимізм і т. д., бо «... щастя — це щось схоже на особистісну рису, завдяки якій відбувається активність людини на шляху до її самоздійснення...» [2, с. 166]. Натомість, когнітивний компонент щастя — це узагальнене судження, у якому відображається міра реалізації спрямованості людини, практична експлікація її ціннісно-сміслових прагнень [2].

В аксіологічній концепції І. А. Джидар'ян, щастя трактується як «ціннісно-смілова категорія, що не має самодостатньої сутності, але «проходить» через інші цінності, будучи «побічним продуктом» їхньої реалізації» [6, с. 48].

В рамках позитивної психології М. Селігмана проблема аутентичного щастя розглядається відповідно до трьох напрямків: життя у задоволеннях — отримання насолод, культивування у собі так званого «пропріуму», тих якостей, які постійно підтримують позитивні переживання; активне життя — залученість у діяльність, постійне прагнення до мети; змістовне життя — наявність приємних, радісних, цікавих подій власного життя, його наповненість ціннісно-смісловим значенням. У спробі виявлення узагальненої моделі щастя, М. Селігман запропонував таку формулу: $Щ = I + O + B$, відповідно до якої, щастя розглядається в інтегральному поєднанні з індивідуальним діапазоном психологічних властивостей, що породжують та підтримують відчуття щастя (I), сприятливими зовнішніми обставинами (O) та вольовим контролем (B) [13, с. 125].

Досліджуючи питання полідетермінованої природи задоволеності життям, науковці пропонують різноманітні чинники, від яких залежить оцінка якості життя: економічні (М. Праг, К. Нікерсон, Р. Лукас, Е. Дінер); соціокультурні (Р. Веєрговен, У. Шимак, С. Ойші); міжособистісні (О. Г. Коваленко, Т. В. Данильченко); індивідуально-психологічні (М. Селігман, Б. Хеді, А. Верінг, Д. Маєрс та ін.).

У спробі виділення максимальної кількості факторів, що впливають на задоволеність життям, Є. В. Балацький виділяє 12 чинників, що «покривають три базові інстинкти»: самозбереження, продовження роду та самореалізації і, які водночас є «базовими людськими цінностями».

Автор зазначає, що основними факторами задоволеності життям виступають: особиста та сімейна безпека, матеріальне, сімейне та психологічне благополуччя, соціальна стабільність і статус, творча самореалізація і т. д. [3, с. 43].

В дослідженнях Л. В. Куликова, багатофакторна модель задоволеності життям представлена наступними чинниками: соціальними — це задоволеність особистості своїм соціальним існуванням, міжособистісними зв'язками, статусом, соціальною презентованістю та самореалізованістю, гармонійністю стосунків в сімейному середовищі тощо; духовними — відчуття причетності до духовної культури суспільства, усвідомлення можливості долучатися до її багатств, розуміння сутності і призначення людини, усвідомлення сенсу життя; фізичними — добре фізичне самопочуття, фізичний тонус, тілесний комфорт і т. д.; матеріальними — стабільний матеріальний статок, комфортність існування; психологічними — суб'єктивне благополуччя, відчуття цілісності, внутрішньої гармонії, щастя і т. д. [10, с. 476].

Узагальнюючи вище зазначені положення щодо факторної природи позитивної оцінки життя, можемо додати такі суб'єктивні чинники: позитивне ставлення до себе і свого життя (самоприйняття та аутосимпатія), наявність цілей, занять, інтересів, що надають життю смисл та наповненість, здатність виконувати повсякденні завдання та управляти обставинами життя, почуття постійного розвитку і самореалізації, автономність, самодетермінованість та самодіяльність.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений теоретичний аналіз феномену засвідчує його складність та багатоаспектність дослідження. Була здійснена спроба визначення дефініції даного поняття, виявлення його психологічної сутності в системі суміжних категорій. Окреслено деякі особливості структурної організації феномену, зокрема виділення когнітивного та емоційного компонентів. Проведені дослідження не дають вичерпного аналізу проблеми і актуалізують необхідність її подальшого, більш ґрунтовного та системного вивчення. Перспективність наукової розвідки може бути спрямована на створення теоретичної, інтегрованої моделі явища, його емпіричне вивчення, а також на розробку і впровадження психотехнологій, використання яких значно б підвищило рівень задоволеності життям.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. *Стратегия жизни: методологические проблемы психологии*. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Аргайл М. *Психология счастья*. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
3. Балацкий Е. В. Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и оценка. *Мониторинг общественного мнения*. 2005. № 4 (76) С. 42–52.
4. Васильева О. С. *Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки*. Москва: Академия, 2001. 352 с.
5. Віговська О. О. Якість життя особистості. *Теоретико-емпіричні доробки сучасної психології*. 2013, № 2. С. 161–169.
6. Воронина А. В. *Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: дис... канд. психол. наук*. Томск, 2002. 144 с.
7. Головаха Е. И., Панина Н. В. Критерии и принципы разумной организации жизни. *Разумная организация жизни личности*. Киев: Наукова думка, 1989. С. 88–104.
8. Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21, № 2. С. 40–48.
9. Кириленко С. А. Забота об удовольствии. *Феномен удовольствия в культуре : Материалы международного научного форума*. Санкт-Петербург: Центр изучения культуры, 2004. С. 155–157.
10. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворённости жизнью. *Общество и политика*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 476–510.
11. Мукашевич М., Корпач К. Концептуальні підходи вивчення феномену якості життя та його оцінки. *Освіта регіону*. 2011. № 3. С. 128–132.
12. Пучкова Г. Л. *Субъективное благополучие как фактор самореализации личности*. Хабаровск: Амур, 2008. 163 с.
13. Скрипаченко Т. В. Психологічний аналіз феномену задоволеності життям. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць*. 2016. № 2 (10). С. 124–130.
14. 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.

15. Шамионов Р. М. *Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы*. Саратов: Научная книга, 2008. 240 с.
16. Углова Т. В. *Субъективные предпосылки удовлетворенности жизнью в период взрослости*. Вестник НГУ. 2013. Т. 2. № 74. С. 91–94.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja, K. A. (1991). *Strategija zhizni : metodologicheskie problemy psihologii* [Life strategy methodological problems of psychology]. Moskva: Misl'. 299 s. [in Russian].
2. Argajl, M. (2003) *Psihologija schast'ja* [Psychology of happiness]. Sankt-Peterburh : Pyter, 271 s. [in Russian]
3. Balatskyi, E. V. (2005). Faktori udovletvorennosti zhyznju: yzmerenye y otsenka [Life Satisfaction Factors: Measurement and Evaluation]. *Monytorynh obshchestvennoho mnenyia*, 4 (76). S. 42–52. [in Russian]
4. Vasyleva, O. S. (2001). *Psikhologhyya zdorovia cheloveka: etaloni, predstavlenyya, ustanovky* [Psychology of human health: standards, ideas, attitudes]. Moskva, Akademyia. 352 s. [in Russian]
5. Vihovska, O. O. (2013). Yakist zhyttia osobystosti [Efektive lives of special features]. *Teoretyko-empyrychni dorobky suchasnoi psikhologhii*, 2, S. 161–169. [In Ukrainian]
6. Voronyna, A. V. (2002). *Otsenka psikhologhycheskoho blahopoluchyya shkolnykov v systeme profylaktycheskoi y korrektsyonnoi roboti psikhologhycheskoi sluzbi*. Diss.kand. psikhol. nauk [Assessment of the psychological well-being of students in the system of preventive and correctional work of the psychological service. Appl. Diss.]. Tomsk, 144 s. [in Russian]
7. Holovakha, E. Y., Panyna, N. V. (1989). Kryteryu y pryntsypi razumnoi orhanyzatsyy zhyzny [Criteria and principles of the rational organization of life]. *Razumnaia orhanyzatsyya zhyzny lychnosty*. Kyev: Naukova dumka. S. 88–104. [In Ukrainian]

8. Dzhydarian, Y. A. (2000). Schaste v predstavleniakh obydenного soznaniya [Happiness in the ideas of everyday consciousness]. *Psykholohychesky zhurnal*, 21 (2). S. 40–48. [in Russian]
9. Kyrylenko, S. A. (2004). Zabota ob udovolstvyy [Caring for pleasure]. *Fenomen udovolstviya v kulture. Materyali mezhdunarodnoho nauchnoho foruma*. Sankt-Peterburh, Tsentri yzucheniya kulturi. S. 155–157. [In Ukrainian]
10. Kulykov, L. V. (2000). Determinanty udovletvoryonnosti zhiznyu [Determinants of life satisfaction]. *Obshchestvo y polityka*. Sankt-Peterburh, Piter. S. 476–510. [in Russian]
11. Mukashevych, M., Korpach, K. (2011). Kontseptualni pidkhody vyvchenniia fenomenu yakosti zhyttia ta yoho otsinky [The conceptual approach to the phenomenon of liveliness and that of social assessment]. *Osvita rehionu*, 3. S. 128–132. [In Ukrainian]
12. Puchkova, H. L. (2008). *Subiktyvnoe blahopoluchye kak faktor samorealizatsyy lychnosti* [Subjective well-being as a factor in personal self-realization]. Khabarovsk: Amur. 163 s. [in Russian]
13. Skrypachenko, T. V. (2016). Psykholohichniy analiz fenomenu zadovolenosti zhyttiam [Psychological analysis of the phenomenon of contentment]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats*, 2 (10), S. 124–130. [In Ukrainian]
14. Tokareva, N. M. (2018). Psihologichni vimiri dialogizatsiyi suchasnoho osvithnoho prostoru [Psychological dimensions of the dialogue of the modern educational space]. *Problemi suchasnoyi psihologiyi: zb. nauk. prats Kam'yanets-Podil'skogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayini / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. A. Onufrievoyi. Vip. 40. Kam'yanets-Podil'skiy : Aksioma*. S. 373–384. [In Ukrainian]
15. Shamyonov, R. M. (2008). *Subektyvnoe blahopoluchye lychnosti: psykholohycheskaia kartyna y faktori* [Subjective well-being of a person: psychological picture and factors]. Saratov: Nauchnaia knyha. 240 s. [in Russian]
16. Uhlova, T. V. (2013). *Subiktyvnie predposilky udovletvorennosti zhyznii v peryod vzroslosty* [Subjective prerequisites for life satisfaction in adulthood]. *Vestnyk NHU*, 2 (74). S. 91–94. [in Russian]

Даценко О. А.

Удовлетворенность жизнью как критерий позитивного функционирования личности

Аннотация. Статья посвящена проблеме удовлетворенности жизнью как обобщенной оценки качества существования личности. Представлено теоретико-методологический обзор современных концепций феномена. Делается попытка развернутого дефинитивного анализа понятия «удовлетворенность жизнью» в системе смежных категорий. Определяется специфика этой оценки, именно как интегрального показателя позитивного функционирования. Выявляются некоторые особенности структурной модели удовлетворенности жизнью, в частности роль когнитивных и эмоциональных составляющих в процессах консолидации и конструктивизации позитивных экзистенциальных переживаний личности. Выделяется система факторов, которые феноменализируют эмоционально-оценочное отношение к своему жизнеосуществлению.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, оценка качества жизни, позитивные переживания, эмоционально-оценочное отношение, психологическое благополучие, жизнеосуществление.

Datsenko O. A.

Satisfaction with life as a criterion for the positive functioning of an individual

Abstract. The article is devoted to the problem of life satisfaction as a generalized assessment of the quality of a person's existence. A theoretical and methodological review of modern concepts of the phenomenon is presented. An attempt is made of a detailed definitive analysis of the concept of "satisfaction with life" in a system of related categories. The specificity of this assessment is determined, namely, as an integral indicator of positive functioning. Some features of the structural model of satisfaction with life are revealed, in particular, the role of cognitive and emotional components in the processes of consolidation and constructivization of positive existential experiences of a person. The system of factors that phenomalize emotionally — evaluative attitude to their life realization is allocated.

Keywords: life satisfaction, assessment of the quality of life, positive experiences, emotionally-evaluative attitude, psychological well-being, life fulfillment.

Даценко Оксана Анатоліївна,
асистент кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
bezaddressi@gmail.com

Розділ II
Онтогенетичні виміри
психічного розвитку
особистості

Особливості стилів конфліктної поведінки у молодших та старших підлітків

Іващенко О. С.

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми виявлення конфліктної поведінки у підлітковому віці. Автором окреслено зміст поняття конфлікт та конфліктна ситуація, розглянуто найголовніші причини конфлікту, здійснено порівняльний аналіз конструктивних і деструктивних конфліктів, зазначено позитивні та негативні функції конфліктів, описано різні стилі поведінки у конфлікті. З'ясовано, що характерним для підліткового віку є збільшення частки проблемної поведінки в конфлікті.

В статті представлено результати емпіричного дослідження, які вказують на зміни стилів конфліктної поведінки протягом підліткового періоду становлення особистості, зокрема тенденцію до збільшення використання опозиційної манери в поведінці, активність в боротьбі зі сталими звичаями та законами, посилення заздрості та ненависті до оточуючих.

Ключові слова: конфлікт, стиль конфліктної поведінки, стратегія конфліктної поведінки, агресивність, ворожість.

Постановка проблеми. Там, де існують протилежні погляди, де є люди, які мають різні уявлення про цілі та засоби для досягнення мети, де стримується прояв людської індивідуальності і творчості, неминуче виникають конфліктні ситуації. Проблема розповсюдження конфліктів між підлітками, їх роль в суспільному житті постійно привертає увагу науковців, тому що конфлікти впливають на процеси пізнання та реальної оцінки себе як особистості та її становлення.

Для вирішення конфлікту підлітки використовують різні стилі поведінки, при цьому часто не усвідомлюють як їх поведінка впливає на інших, які в свою чергу можуть впливати на психологічний стан учасників конфліктної ситуації. Невдачі при вирішенні конфлікту приводять до появи невпевненості в собі, своїх соціальних знаннях та уміннях.

Мета даного дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вимірюванні особливостей індивідуальних стилів поведінки молодших та старших підлітків у конфлікті.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій.

Проблема конфліктної поведінки широко обговорюється, але в наш час немає єдиної точки зору щодо визначення конфлікту. Найпоширенішими є наступні визначення: а) конфлікт — найгостріший спосіб розв'язання значимих протиріч, які виникають у процесі соціальної взаємодії; б) конфлікт — конкурентний тип соціальної взаємодії [1, с. 24–25]. На думку А. Я. Анцупова та А. А. Малишева конфлікт — це прояв неузгодженості інтересів; незгода між двома чи більше сторонами (особами або групами), коли кожна сторона намагається зробити так, щоб було прийнято її позицію чи цілі, і стати на заваді іншій стороні чинити те саме; це хвороба спілкування. Конфлікт у психології — це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій, окремого епізоду в свідомості, в міжособистісних взаємодій або міжособистісних відносинах індивідів або груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями [2].

Конфлікти за своєю суттю — факт людського існування; вони можуть бути функціональними і вести до підвищення ефективності організації та/або дисфункціональними і призводити до зниження особистої задоволеності відносинами, груповою співпрацею. Часто конфлікти поділяють на конструктивні та деструктивні. *Конструктивний конфлікт* — це той, у якому сторони не виходять за межі етичних норм і переконливих аргументів, контролюють емоційні сплески вольовими зусиллями та логікою, коли хоча б одна з них може враховувати інтереси іншої на рівні зі своїми і готова шукати вихід із ситуації; якщо в результаті вирішення конфлікту відносини між його учасниками зберігаються, розвиваються, а причина конфлікту переростає в творче новоутворення, сторони отримують повне або часткове задоволення інтересів [2, с. 330–332]. *Деструктивний конфлікт* — це такий, в якому сторони не хочуть враховувати інтереси одна одної і наполягають на виконанні тільки своїх умов, або коли опоненти використовують неетичні методи боротьби, утискують інтереси або принижують гідність іншої сторони [2, с. 335–336].

Щоб управляти конструктивним та особливо деструктивним конфліктом, необхідно зрозуміти причини виникнення конфліктної ситуації [3, 6]. Причинами деструктивних конфліктів можуть бути різними: неправильні дії керівника, підлеглих, керівника і підлеглих. Більшість підлітків намагається вирішувати конфлікти мирно або уникати їх. Але існують ситуації, коли не виходить гідно вийти з розбіжностей і проблем. Для того щоб зрозуміти як себе вести в тій

чи іншій проблемній ситуації необхідно ознайомитися з моделями конфліктної поведінки і спробувати уникнути неприємностей [2, с. 334–335].

І. О. Кулініч виділив найголовніші причини конфліктних ситуацій, зокрема психологічні аспекти, наприклад — фрустрація [3, с. 245–247]. Фрустрація постійно присутня всередині людини і може у будь-який момент вийти назовні у формі агресії за певних сприятливих для цього умов [4]. Агресивна поведінка, що викликається фрустрацією, може бути спрямована на іншу людину або групу людей, якщо вони є причиною розвитку фрустрації або представляються такими. Агресія при цьому носить соціальний характер і супроводжується емоційними станами гніву, ворожості, ненависті. Цей феномен буде впливати на те, який стиль поведінки підлітки будуть застосовувати у конфліктній ситуації [4].

Кращий спосіб виходу з проблемної ситуації — це недопущення її шляхом використання різних стратегій поведінки у конфліктній ситуації. Р. Блейк і Дж. Моутон [2] пропонують п'ять стратегій поведінки у конфліктній ситуації, а саме:

- ухилення; ця стратегія передбачає, що людина намагається уникнути конфлікту, тобто не потрапляти в ситуації, що провокують виникнення суперечностей;
- згладжування; ця стратегія характеризується поведінкою, яка диктується переконанням, що не варто випускати назовні ознаки конфлікту і розлюченості, апелюючи до потреби в солідарності;
- примус; переважають спроби примусити прийняти свою точку зору за будь-яку ціну;
- компроміс; ця стратегія характеризується прийняттям точки зору іншої сторони, але лише частково;
- вирішення проблеми, що зумовлює визнання відмінностей в думках і готовність ознайомитися з іншими точками зору, щоб зрозуміти причини конфлікту і знайти прийнятне для всіх рішення.

Зазначеним стратегіям поведінки відповідають стилі поведінки визначені К. Томасом: уникнення, поступливість, суперництво (конкуренція), компроміс, співробітництво. Особливо актуальним аналіз конфліктної поведінки особистості є відносно підліткового періоду генези буття.

Викладення основного матеріалу дослідження. Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Цей період є складним, саме в цей час відбувається інтенсивний розвиток особистісних новоутворень, стрімкий розвиток в емоційній та інтелектуальній сферах, що призводить до зміни самосвідомості, розумінні себе та оточуючих [5]. Підлітки мають величезну потребу у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Також в даний віковий період, підвищується прояв проблемної поведінки, а саме агресії та ворожості по відношенню до інших, через приниження гідності опонента, які в свою чергу можуть впливати на психологічний стан учасників конфліктної ситуації. У підлітків відбувається становлення особистісних характеристик, що в свою чергу призводить до формування певного стилю поведінки у конфліктній ситуації [6].

З метою виявлення особливостей поведінки учнів підліткового віку в конфліктній ситуації, ми використали методика К. Томаса, яка допоможе нам виявити домінуючий стиль поведінки особистості, який він використовує у конфліктній ситуації, та методика Басса та Дарки, яка діагностує стан агресії у підлітків та допомагає визначити рівень агресії та ворожості відносно інших. Дослідження проводилось на базі Криворізької ЗОШ № 10 I–III ступенів. Надійність і вірогідність дослідження забезпечувалися репрезентативністю вибірки, до якої входить 60 учнів з 5-х і 9-х класів, поєднанням кількісного та якісного аналізу, використанням методів математичної статистики.

Якщо розглянути тест Томаса докладніше [2], то ми виявимо, що вчений зробив акцент на зміні традиційного ставлення до конфліктів, вказуючи, що на ранніх етапах їх вивчення широко використовувався термін вирішення конфліктів, згідно з яким мається на увазі, що конфлікт можна і необхідно вирішувати чи елімінувати. Метою вирішення конфліктів, таким чином, був деякий ідеальний безконфліктний стан, де люди працювали в повній гармонії.

При дослідженні найбільш виразних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях у підлітків за методикою К. Томаса були виявлені такі результати (табл. 1):

Аналіз результатів дослідження із використанням методики Томаса показали, що серед досліджуваних найбільша кількість учнів приймає стратегію компромісу. Тобто вони прагнуть досягти угоди на основі взаємних поступок, запропонувати варіант зняття протиріччя, зменшити кількість конфліктних ситуацій, або узагалі уникнути її. Учні, у яких переважає зазначений стиль, можуть проводити пошук

спільних рішень, що повністю задовольняють інтереси обох учасників, або принести свої інтереси в жертву іншому, погодитись на свій програш заради збереження добрих відносин.

Таблиця 1. Переважаючий стиль поведінки підлітків
(за методикою К. Томаса)

Стилі поведінки	Уникнення	Поступливість	Компроміс	Суперництво	Співробітництво
Кількість учнів 5-го класу (%)	15,62	18,75	31,25	15,62	18,75
Кількість учнів 9-го класу (%)	28,12	6,25	31,25	28,12	6,25

Компроміс однаково поширений стиль як серед учнів 5-го, так і 9-го класу. При проведенні дослідження нами було виявлено, що найбільша кількість учнів приймає стратегію компромісу, уникнення та суперництва. В них відбувається обмін взаємними частковими поступками. Обидва учасника частково виграють, але і частково змушені відмовитися від своїх цілей, що іноді зберігає напруженість і може призвести до відновлення конфлікту чи навпаки з'являється відсутність прагнення до співпраці, але одночасно з цим немає і прагнення до досягнення своїх цілей; також виражена стратегія компромісу та суперництво. Тобто вони спокійно приходять до взаємних поступок; пропозиція варіанту, знімає виникле протиріччя якщо в даному конфлікті не виражене суперництво. Деякі намагаються вийти у конфліктній ситуації за рахунок іншого, а деякі хочуть прийняти рішення яке буде у свою чергу привабливим для обох сторін.

З цього ми можемо зробити висновки про те, що порівняно з 5-ти класниками більша кількість учнів 9-го класу відійшла від стратегій поступливість та співробітництво та змінила їх на уникнення і суперництво.

Результати дослідження агресивності та ворожості за методикою Басса-Дарки [2] представлено відповідно в таблиці 2.

Таблиця 2. Рівень агресивності та ворожості підлітків
(за методикою Басса-Дарки)

Кількість учнів, %	Рівень агресивності		
	Нижче норми	Норма	Більше норми
5 клас	16,6	76,7	6,7
9 клас	0	73,3	26,7
	Рівень ворожості		
5 клас	0	73,3	26,7
9 клас	0	36,7	63,3

Агресивність, яка знаходиться нижче норми спостерігається у як 16,7%, п'ятикласників, нормальні показники у 76,7%. А показники збільшеної агресивності виявлені у цьому ж класі у 6,7% від їхньої загальної кількості. При розгляді результатів діагностики серед учнів дев'ятого класу досліджуваних з низькими показниками агресії не було виявлено, із загальної кількості класу, нормальний рівень агресивності мають 73,3% учнів, рівень підвищеної агресивності у 9 класі збільшився до 26,7% порівняно з відповідним показником у п'ятикласників.

Індекси підвищеної ворожості спостерігаються у 26,7% учнів п'ятого класу, але у більшості з них (73,3%) показники у нормі. У дев'ятому класі показники ворожості, які перевищують норму зросли майже у 3 рази. Показники підвищеної ворожості складають констатовано у 63,3% учнів.

Отже, за даними дослідження видно, що агресивність більше виражена у підлітків дев'ятого класу, ніж п'ятого. При цьому слід зазначити, що їх агресія, скоріше, — це внутрішній стан невміння контролювати свої емоції, а не негативне ставлення до світу. Між тим, агресивність, яка збільшується з віком впливає на стиль поведінки самого учня, зокрема стиль поведінки в конфлікті. Таким чином, за результатами дослідження виявлено, що у підлітків спостерігається досить високий рівень агресивності, який і на нашу думку може бути пов'язаний, навіть може слугувати причиною зміни стилю поведінки в конфлікті. Це співпадає з результатами наших спостережень, які підтверджують, що конфлікти часто виникають внаслідок того, що діти підліткового віку дратівливі і часто виявляють вербальну агресію, що призводить до неконтрольованих спалахів гніву і може доходити до фізичної агресії.

Результати проведеного дослідження дозволяють констатувати, що у 9 класі більшість досліджуваних продемонстрували підвищений рівень ворожості, що водночас значно переважає показники учнів п'ятого класу. У старших підлітків, які мають рівень ворожості вище норми, можемо виявити такі види агресивної поведінки як образа, негативізм. Ми можемо побачити опозиційні манери в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів, та задрість і ненависть до близьких людей за дійсні та вигадані дії. Усі ці індивідуальні особливості можуть впливати на вибір стилю поведінки в конфлікті.

Висновок і перспективи подальших розвідок. Конфлікт — це найважливіша сторона взаємодії людей в суспільстві, свого роду клітинка соціального буття. Це форма відносин між потенційними або актуальними суб'єктами соціальної дії, мотивація яких обумовлена протилежними цінностями і нормами, інтересами і потребами. Від того, ким представлені конфліктуючі сторони, вирішальним чином залежать характеристики конфлікту. Найважливішою особливістю конфлікту є характер, потреби людини, за задоволення якої вона бореться. Причини конфліктів пов'язані насамперед з індивідуально-психологічними особливостями та стилями поведінки його учасників. Вони обумовлені специфікою процесів, що відбуваються у психіці людини в ході її взаємодії з іншими людьми і навколишнім середовищем. Характер поведінки в конфлікті також залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, її психічного стану, ставлення до конкретного партнера по взаємодії, виявлення до нього агресії та ворожості.

Отже, зменшити використання неефективних стратегій поведінки в конфлікті можливо за рахунок організації такого виховного процесу, який буде спрямований на зменшення агресивності і ворожості підлітків. У школі від вчителів потрібно включення таких підлітків у соціально значущу, суспільно оцінювану діяльність, яка спонукає їх критично оцінювати, переглядати свою поведінку, відношення до себе та інших людей; створення об'єктивних передумов для нормального особистісного становлення, нівелювання проявів агресивності. Пошук та перевірка ефективності відповідних зазначеним цілям психолого-педагогічних методів і прийомів складає перспективне завдання наших подальших розвідок.

Список використаної літератури

1. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. *Внимание, конфликт!* Новосибирск : Наука, 1989. 186 с.
2. Гришина Н. В. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 544 с.
3. Кулініч І. О. *Психологія управління*. Київ: Знання, 2008. 292 с.
4. Прахова С. А. Психологічна природа, зміст та структура феномену фрустрації. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за ред. С. Д. Максименка, 2015, Т. 11. С. 207–216.
5. Токарева Н. М., Шамне А. В. *Вікова та педагогічна психологія* : навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ, 2017. 548 с.
6. Токарева Н. М. Психологічний контент конфліктної поведінки підлітків. *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. 45. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. С. 381–404.

References

1. Borodkin, F. M., Koryak, N. M. (1989). *Vnimaniiye, konflikt!* [Attention, conflict!]. Novosibirsk : Nauka. 186 s. [in Russian]
2. Grishina, N. V. (2008). *Psikhologiya konfliktka* [Psychology of conflict]. Sankt-Peterburg: Piter. 544 s. [in Russian]
3. Kulinich, I. O., (2008). *Psykhohohiya upravlinnya* [Psychology of Management]. Kyiv: Znannya. 292 s. [In Ukrainian]
4. Prakhova, S. A. (2015). *Psykhohohichna pryroda, zmist ta struktura fenomenu frustratsiyi* [Psychological nature, content and structure of the phenomenon of frustration]. *Aktual'ni problemy psykhohohiyi: zb. nauk. pr. Instytutu psykhohohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny* / za red. S. D. Maksymenka, T. 11. S. 207–216. [In Ukrainian]
5. Tokareva, N. M., Shamne, A. V. (2017). *Vikova ta pedahohichna psykhohohiya* [Age and pedagogical psychology]: navch. posib. [dlya

studentiv vyshchych navchal'nykh zakladiv]. Kyiv. 548 s. [In Ukrainian]

6. Tokareva, N.M. (2019). Psykholohichnyy kontent konfliktnoyi povedinky pidlitkiv [Psychological content of adolescent conflict behavior]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi : zb. nauk. prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / za nauk. red. S.D.Maksymenka, L. A. Onufriyevoyi. Vyp. 45. Kam'yanets'-Podil's'kyu: Aksioma. S. 381–404. [In Ukrainian]*

Иващенко О. С.

Особенности стилей конфликтного поведения у младших и старших подростков

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы выявления конфликтного поведения в подростковом возрасте. Автором обозначены содержание понятия конфликт и конфликтная ситуация, рассмотрены главные причины конфликта, осуществлен сравнительный анализ конструктивных и деструктивных конфликтов, указано положительные и отрицательные функции конфликтов, описаны различные стили поведения в конфликте. Выяснено, что характерным для подросткового возраста является увеличение доли проблемного поведения в конфликте.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, указывающие на изменения стилей конфликтного поведения в течение подросткового периода становления личности, в частности тенденцию к увеличению использования оппозиционной манеры в поведении, активность в борьбе с устойчивыми обычаями и законами, усиление зависти и ненависти к окружающим.

Ключевые слова: конфликт, стиль конфликтного поведения, стратегия конфликтного поведения, агрессивность, враждебность.

Ivashchenko O. S.

Peculiarities of conflict behavior in younger and older adolescents

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of detecting conflict behavior in adolescence. The author outlines the content of conflict and conflict situation, discusses the main causes of conflict, makes a comparative analysis of constructive and destructive conflicts, states both positive and negative functions of conflicts, describes different styles of behavior in conflict situation. There is clarified that characteristic of

adolescence is an increase in the proportion to problematic behaviors in conflict.

The article presents the results of an empirical study pointing to changes in styles of conflict behavior during the process of becoming an individual, in particular the tendency to increase the use of oppositional patterns of behavior, activity in the fight against constant customs and laws, increasing envy and hatred to others.

Keywords: conflict, conflict style of behavior, conflict strategy of behavior, aggressiveness, hostility.

Іващенко Ольга Сергіївна,

магістрант природничого факультету

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

olgaivasenko082@gmail.com

Науковий керівник:

Ткаченко Олена Андріївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Агресивність сучасної молоді: причини, шляхи профілактики

Іщенко Д. І.

Анотація. У статті розглянуто феномен агресії у контексті природи людини. Розглянуто такі поняття «агресія» та «агресивність», визначено актуальність цього феномена та обумовленість його факторами, проведено діагностику по виявленню рівня агресивності серед сучасної молоді. Описано чинники агресивної поведінки підлітків. Пояснено таке поняття як «кібербулінг». Визначено основні види агресії та виділено основні функції та типи агресивної поведінки у підлітковому віці. Зазначено фактори, що обумовлюють підвищення рівня агресивності. Продемонстровано відмінності дослідження між юнаками та дівчатами. Розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо їх виявлення та профілактики.

Ключові слова: феномен агресії, агресивність, «кібербулінг», агресивна поведінка, юнаки, дівчата, підлітки.

Постановка проблеми. Проблема агресії завжди супроводжувала людство. Особливо актуальною вона стає в наш час, тому що насильницька злочинність серед підлітків та юнаків зростає швидкими темпами та є наслідком підліткової агресії. Агресивна поведінка у цьому віці є способом задоволення їхніх потреб у спілкуванні, засобом самовираження та самоствердження як особистості. Це виникає внаслідок неблагополучної обстановки у сім'ї, жорстокого ставлення з боку батьків та однолітків. Такі поняття як «грубість і неповага до дорослих, цинізм, прогули, крадіжки», тощо стали зараз майже буденністю. Агресія у молодіжному середовищі сприяла появі таких ганебних явищ, як булінг, кібербулінг.

У контексті означеного **метою** даного дослідження ми вважали дослідження стану поширеності агресивності серед молоді та висвітлення шляхів щодо відповідної соціально-педагогічної корекційної та профілактичної роботи.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Першим поняття агресії визначив американський психолог Арнольд Басс. Він зміг визначити, що агресія — це «будь-яка поведінка, що несе у собі загрозу або наносить шкоду іншим, хто оточує людину» [3, с. 61].

Можна сказати, що це — цькування, ображення, плітки, написання злісних коментарів у різноманітних соціальних мережах, «булінг», наприклад, серед однокласників чи у колі друзів, а не тільки побої чи штурхання. Психологи [1, 2, 4–7] у своїх роботах по-різному тлумачать агресію: як вроджену реакцію для захисту «займаної території», як прагнення до панування (за Моріссоном), як реакцію на фрустрацію (за Доллардом) тощо. Також слід зазначити, що у ході свого дослідження А. Басс зміг довести, що якщо агресивна людина змушує однолітків боятися та у такий спосіб підвищує свою авторитетність, з роками агресія лише зростатиме [3]. Тож на агресивність юнаків та дівчат дуже великий вплив має прив'язаність до батьків [1, с. 5].

Можна також зазначити, що причиною агресії є захист. Сучасні підлітки ображають один одного, пишуть образливі коментарі тим самим намагаючись «дати відсіч» усім тим, хто їх ображає [6, 9]. Якщо інші оцінюють здібності, риси та навички набагато нижче, ніж оцінюють самі себе, то цей факт спричиняє агресію та агресивну поведінку. Такі результати досліджень представили Артур Реан та Жаргалм Дандаров [7, с. 58]. Агресія підлітків дуже часто проявляється у формі роздратованості, фізичної агресії та образ, як зараз модно говорити «булінгу».

В наш час безліч теоретичних пояснень виникнення агресії, її природи та чинників, які мають вплив на неї. Відповідно до існуючих концепцій етимології агресії можна виділити чинники агресивної поведінки молоді. До них відносяться індивідуально-психологічні та біологічно-генетичні особливості особистості, специфіка сімейного виховання, вплив субкультур на особистість, роль засобів масової інформації тощо. Як зазначав Е. Аронсон, агресія може бути викликана фрустрацією не як повною, а як відносною депривацією, тобто, коли одна людина може бачити, що хтось живе краще, більш захищено, ніж інша [2, с. 78].

Останнім часом увагу дослідників все більше привертає нова форма агресії — «кібертретування» або «кібербулінг». Під цим поняттям слід розуміти таку форму поведінки, яка несе у собі розсилання повідомлень агресивного та принижуючого гідності характеру з використанням новітніх інформаційних технологій таких, як Інтернет та мобільний телефон. Фактор фізичної сили є важливим у випадках контактного третування у даному випадку незначний — на перше місце виходять інтелектуальні здібності й технічні вміння булера, що дозволяє йому зберегти свою анонімність та перетворити ситуацію переслідування у своєрідний «маскарад» [5].

Як вважають дослідники Р. Берон та Д. Річардсон на процес розподілу ролей в агресивній ситуації впливають такі фактори як соціальний статус, соціальні ролі та самооцінка поведінки в агресивних ситуаціях [4]. Слід зазначити, що причини агресивної поведінки подібні як для українських підлітків, так і для американських, що досліджувала Н. Макаренко [6].

Викладення основного матеріалу дослідження. З метою з'ясування поширення агресивності у молоді та розробки рекомендацій щодо психолого-педагогічної профілактики агресивної поведінки у листопаді-грудні 2019 року нами було здійснено емпіричне вимірювання за допомогою методики діагностики показників і форм агресії А. Баса й А. Дарки та методики «Оцінка агресивності у відносинах» А. Ассінгера.

Вибірку склали 40 здобувачів середньої освіти – учнів 9 та 11 класів (школярі підліткового та юнацького віку).

Методика Баса-Дарки дозволяє виділити такі види агресії та ворожості, як: фізична, вербальна, непрямая, негативізм, роздратування, підозрілість, образа та почуття провини. Узагальнені дані представлені у таблиці 1.

Таблиця 1. Показники форм агресивної поведінки серед підлітків

№ п/п	Форма агресивної поведінки	Дівчата (%)	Юнаки (%)
1	Фізична агресія	33,35	29,68
2	Вербальна агресія	25,62	21,38
3	Непряма агресія	39,65	35,28
4	Негативізм	39,50	24,55
5	Роздратування	39,65	36,35
6	Підозрілість	33,35	30,68
7	Образа	39,68	36,35
8	Відчуття провини	28,78	21,38
	Індекс агресивності (ІА)	34,53	27,72
	Індекс ворожості (ІВ)	37,55	34,46

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати:

- у школярів підлітково-юнацького віку переважають такі різновиди агресії як підозрілівість, непрямая агресія. Також можна зазначити, що у підлітків присутня схильність до вербальної агресії та чітко виражене почуття провини;

- до фізичної агресії схильні більше дівчата, ніж юнаки;
- у майже половини опитаних дівчат присутнє роздратування;
- до образ також схильні більше дівчата, ніж хлопці;
- індекс агресивності: 34,53% у дівчат, 27,72% — у хлопців;
- індекс ворожості складає 37,55% — дівчата; 34,46% — юнаки.

Відповідаючи на запитання тесту А. Ассінгера «Оцінка агресивності у відносинах», молодь оцінювала свій рівень агресивності. Узагальнені дані представлені на рис. 1.

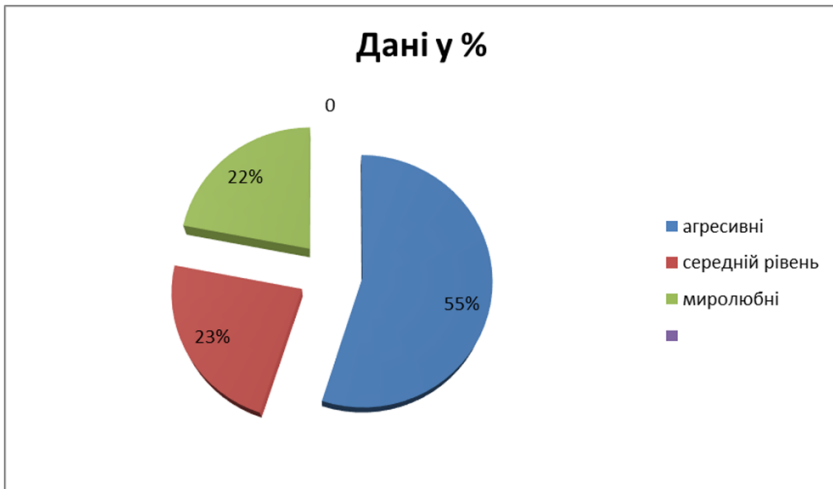


Рис. 1. Розподіл молоді за рівнем агресивності у відносинах

Аналіз відповідей школярів дозволяє говорити про таке: 55% респондентів виявились агресивними, вони часто бувають невірноваженими і жорстокими щодо інших (див. рис. 1); 23% виявили середній рівень агресивності; кількість школярів, які занадто миролюбні, становить 22%, вони є недостатньо впевненими у своїх силах і можливостях.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши результати діагностики можна з упевненістю сказати, що серед сучасної молоді переважають більш агресивні особистості, аніж миролюбні. На жаль, більш агресивні — особи жіночої статі.

На основі проведеного дослідження нами були розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо шляхів профілактики агресивності серед молоді. Перший шлях — запропонувати індивідуально-орієнтоване навчання, яке дозволить контролювати власні прояви агресії чи вираження їх у формах, схвалених оточуючими. Другий — релаксація (процес звільнення свого тіла та психіки від збуджувальних емоцій та хибних думок). Її вплив — позитивний. Даний процес взаємопов'язаний: тіло розслабляється в міру того, як заспокоюється наш розум. Також, пропонується візуалізація (процес створення внутрішньої уяви та самонавіювання) — трансформація наших внутрішніх образів у слова. Значну роль у зниженні рівня агресії відіграє й формування здатності до емпатії. Важливим у цьому питанні є активізація таких механізмів як емоційне зараження та ідентифікація.

Список використаної літератури

1. Алексеева М. І., Чалая К. О. Спілкування в сім'ї та формування особистості підлітка. *Республіканський науково-методичний збірник*. Київ : Радянська школа, 1990. Вип. 34. С. 3–10.
2. Аронсон Е. *Общественное животное : Введение в социальную психологию*; пер. с англ. Москва: Аспект Пресс, 1998. 518 с.
3. Басс А. Психология агрессии. *Вопросы психологии*: навч. посіб. Москва : Пресс, 1967. С. 60–67.
4. Берон Р., Річардсон Д. *Агрессия*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 352 с.
5. Дроздов А. Ю. *Агрессивное поведение современной молодежи в контексте социальной ситуации*. URL: <http://hro.org>
6. Макаренко Н. М. Сучасний погляд на основні проблеми українських та американських підлітків. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Інституту психології НАПН України*. Вип. 27, Кам'янець-Подільськ: Аксиома, 2015. С. 280–291.
7. Реан А. А., Дандаров Ж. К. *Психология человека: от рождения до смерти*. Москва : АСТ, 2015. 656 с.
8. Семенюк Л. М. *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*. Москва : Институт практической психологии, 1996. 96 с.

9. Токарева Н. М. *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу* : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. 312 с.

References

1. Alekseeva, M. I., Chalaya, K. A. (1990). Spilkuvannya v sim'yi ta formuvannya osobistosti pidlitka [Communicating in the family and forming a teenager]. *Respublikanskiy nauково-metodichniy zbirnik*. Kiyiv : Radyanska shkola. Vip. 34. S. 3–10. [in Ukraine]
2. Aronson, E. (1998). *Obschestvennoe zhitovnoe : Vvedenie v sotsialnyuyu psihologiyu* [The Public Animal: An Introduction to Social Psychology]: per. s angl. Moskva: Aspekt Press. 518 s. [in Russian]
3. Bass, A. (1967). Psihologiya agreszii. [Psychology of aggression]. *Voprosy psihologii* : ucheb. posobie. Moskva : Press. S. 60–67. [in Russian]
4. Beron, R., Richardson, D. (2001). *Agresziya*. SPB : Piter. 352 s. [in Russian]
5. Drozdov, A. Yu. *Agresivnoe povedenie sovremennoj molodezhi v kontekste socialnoj situacii* [Aggressive behavior of modern youth in the context of a social situation]. URL: <http://hro.org>. [in Russian]
6. Makarenko, N. M. (2015). Suchasnyi pohliad na osnovni problemy ukrainskykh ta amerykanskykh pidlitkiv. [A modern look at the main problems of Ukrainian and American teenagers]. *Zbirnyk (fakhovyi) naukovykh prats Kamianets-Podilskoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykhologii NAPN Ukrainy*. Vypusk 27, Kamianets-Podilsk: Aksioma. S. 280–291. [in Ukraine]
7. Rean, A. A., Dandarov, Zh. K. (2015). *Psihologiya cheloveka : ot rozhdeniya do smerti* [Human Psychology: From Birth to Death]. Moskva : AST. 656 s. [in Russian]
8. Semenyuk, L. M. (1996). *Psihologicheskie osobennosti agresivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrekcii* [Psychological features of aggressive behavior of adolescents and the conditions for its correction]. Moskva : Institut prakticheskoy psihologii. 96 s. [in Russian]
9. Tokareva, N. M., Shamne, A. V., Makarenko, N. M. (2014). *Suchasniy Pidlitok u sistemI psihologo-pedagogIchnogo suprovodu* [Modern

teenager in the system of psychological and pedagogical support]: monografyya. Kriviy RIg : TOV VNP «InterservIs». 312 s. [in Ukraine]

Ищенко Д. И.

Агрессивность современной молодёжи: причины и пути профилактики

Аннотация. В статье рассмотрены феномен агрессии в контексте природы человека. Рассмотрены такие понятия «агрессия» и «агрессивность», определена актуальность этого феномена и обусловленность его факторов, проведена диагностика по выявлению уровня агрессивности среди современной молодежи. Описаны факторы агрессивного поведения подростков. Объяснено такое понятие как «кибербуллинг». Определены основные виды агрессии и выделены основные функции и типы агрессивного поведения в подростковом возрасте. Отмечены факторы, обуславливающие повышение уровня агрессивности. Продемонстрированы различия исследования между юношами и девушками. Разработаны психолого-педагогические рекомендации по их выявления и профилактики.

Ключевые слова: феномен агрессии, агрессивность, «кибербуллинг», агрессивное поведение, юноши, девушки, подростки.

Ishchenko D. I.

Aggressiveness of modern youth: causes and ways of prevention

Abstract. The article considers the phenomenon of aggression in the context of human nature. Such concepts as aggression and aggressiveness are considered, the urgency of this phenomenon and its conditioned factors are determined, the methods to determine the level of aggressiveness among modern youth are conducted. Factors of aggressive behavior among teenagers are described. Notion such as «cyberbullying» are explained. The main types of aggression have been defined and the main functions and types of aggressive behavior in teenagers have been identified. Factors causing the increase in the level of aggressiveness are also noted. The results of the research between boys and girls are demonstrated. Psychological and pedagogical recommendations on their identification and prevention were proposed and developed.

Keywords: the phenomenon of aggression, aggression, aggressiveness, «cyberbullying», aggressive behavior, boys, girls, teenagers.

Іщенко Дар'я,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

dashunya16111995@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Застосування копінг-стратегій студентами (гендерний аспект)

Крамар А. О.

Анотація. У статті проаналізовано проблему застосування копінг-стратегій студентів різної статі. Розглянуто поняття копіngu та копінг-стратегій. Визначено стратегії копінг-поведінки як певні способи поведінки людини в складних (або стресових) ситуаціях. Наведено результати діагностики копінг-стратегій у юнацькому віці. Представлено результати дослідження способів реагування на стрес. Продемонстровано різницю результатів дослідження між хлопцями та дівчатами: студенти надають перевагу знаходженню правильних рішень і намагаються застосовувати адекватні та ефективні копінг-стратегії. Запропоновано психолого-педагогічні методи щодо формування правильної стратегії подолання життєвих труднощів у студентів.

Ключові слова: копінг, копінг-стратегії, студенти, юнацький вік, гендерні відмінності.

Постановка проблеми. Сучасні умови життя досить часто змушують людину стикатися із ситуаціями внутрішньої напруги та дискомфорту, які суб'єктивно оцінюються нею як складні або такі, що перевищують її психофізичні можливості. В психології одним з механізмів адаптації людини до стресових умов є використання ефективних копінг-стратегій. Стратегії копіngu є важливою характеристикою людини, але вони не є постійними і залежать від віку, гендерних відмінностей та ситуації. Вік студентства — це вік становлення особистості, який характеризується великою кількістю подій, що стимулюють розвиток стресу, тому наше дослідження наразі є актуальним.

Метою статті ми вважали дослідження рівня вибору та застосування копінг-стратегій студентами від 18 до 22 років.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Дослідження терміну «копінг» або «подолання» з кожним роком набуває нового, більш детального, визначення, доповнюється новою інформацією на основі аналізу різних видів діяльності (професійна, навчальна), життєвих ситуацій у різноманітних сферах життя (відносини з батьками, друзями, колегами) та, звичайно, враховуючи

гендерну сторону питання [1, 4, 6, 9]. Вперше термін «копінг» (від англ. «coping», «to cope» — згідно з Оксфордським словником — «успішно впоратися, долати, витримати») вперше був використаний в 1962 році Л. Мерфі. Він досліджував поведінку та подолання потреб дітей дошкільного віку під час криз розвитку. Автор визначає «копінг» як деяку спробу створити нову ситуацію: загрозову, небезпечну чи радісну [8]. Проте, в вітчизняній науковій літературі проблема подолання стресових ситуацій досліджується не більше 20 років. Так, Н. Є. Водоп'янова зазначає, що поняття «копінг» вміщує в себе різноманітні форми активності людини задля подолання дезадаптації та стресових станів, воно охоплює всі види взаємодії суб'єкта із завданнями зовнішнього або внутрішнього характеру, з труднощами, які необхідно вирішити, уникнути, взяти під контроль або пом'якшити» [3, с. 212–213].

Розуміння вищенаведених визначень дає зрозуміти, що копінг — це процес мінливий та такий, що має суб'єктивний фактор. Тому при під час аналізу будь-якої копінг-поведінки визначаються копінг-стратегії, які притаманні кожній людині індивідуально. Так, В. А. Бодров визначає стратегії копінг-поведінки як певні способи поведінки людини в складних (або стресових) ситуаціях [2, с. 126]. О. В. Лібіна окреслює стратегії подолання складної ситуації як когнітивні, емоційні та поведінкові (регуляційно-вольові) зусилля людини, що спрямовані на розв'язання актуального ускладнення [5, с. 76].

Автори О. Р. Ісаєва, Н. В. Ніжегородцева та С. С. Тарасова, Н. М. Токарева наголошують: копінг-поведінка носить гендерно-специфічний характер, що відбиває нормативний зміст гендерних ролей [4, с. 145; 7, с. 213; 9]. Проте С. І. Матафонова вважає, що передумови «гендерної спеціалізації» стратегій копінгу фіксуються вже в дитячому віці [6, с. 491], але в той же час автори О. П. Бартош і Т. П. Бартош вказують на те, що саме у підлітковому віці гендерні відмінності стратегій стають найбільш очевидними і виразно фіксуються до закінчення старшого підліткового віку [1, с. 44].

Таким чином, студентський період, а саме вік з 18 до 22 років займає особливе положення у віковій періодизації та аналізі гендерних стратегій, проте немає єдиної точки зору щодо існування статеворольових особливостей копінгу у молодих людей і у дівчат, дослідження та інформація багатьох авторів та дослідників суперечливі і не співвідносяться один з одним.

Викладення основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 2 групи досліджуваних. Перша група —

студенти (10 осіб), друга група — студентки (10 осіб). Вік учасників від 18 до 22 років.

Для дослідження стратегії копінг-поведінки студентів було вирішено використати опитувальник «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)», розроблений Хобфоллом С. та адаптований Водоп'яною Н. Є. [3, с. 253–260].

За допомогою даного дослідження були визначені копінг-стратегії, які частіше використовують студенти. Результати опитування наведені на рис. 1.

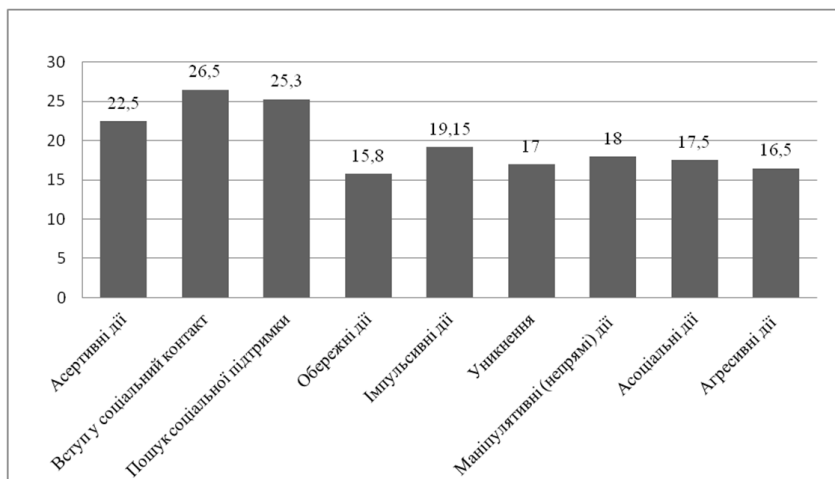


Рис. 1. Копінг-стратегії студентів 18–22 років (на основі методики Водоп'яною Н. Є.)

Результати дослідження показали, що всі респонденти в сукупності мають високі показники таких стратегій як: «вступ у соціальний контакт», «пошук соціальної підтримки», «імпульсивні дії» та «асертивні дії». Так, високі показники стратегій «вступ у соціальний контакт», «пошук соціальної підтримки» дозволяють нам зробити висновок, що сучасна молодь активно використовує соціальну взаємодію, прикладає зусилля в напрямку кооперації і спільної діяльності з іншими людьми з метою вирішення складних ситуацій.

Більшість молодих хлопців та дівчат не закриваються у собі, шукають емоційну підтримку у другій особи та намагаються разом знайти вихід з важкої життєвої ситуації. Ситуацію, що склалася,

можна оцінити позитивно, адже саме така копінг-поведінка вважається адекватною та правильною, такою, що не матиме негативних наслідків в подальшому житті.

Достатньо високий показник стратегії «імпульсивні дії», яка вважається прямою стратегією копіngu, пояснюється віком респондентів (18–22 років). В період становлення самостійності, відокремлення від батьків, пізнання особистості, молоді люди та дівчата дещо гостріше реагують на непередбачувані ситуації, і, не обдумавши та не проаналізувавши всі «за» та «проти», починають діяти. Цим пояснюється майже однаковий показник з активною стратегією «асертивні дії» — відчувши імпульс, юнаки починають робити кроки, спрямовані на самостійне і вільне від стороннього впливу вирішення важких життєвих ситуацій.

Найнижчий показник, представлений стратегією «обережні дії». Дана стратегія вважається пасивною і говорить про прагнення ретельно обмірковувати і зважувати всі можливі варіанти рішень, довго готуватися та намагатися огородити себе від небажаних наслідків в складних ситуаціях. Результати нашого дослідження говорять про те, що сучасна молодь звикла ризикувати и діяти активно.

Стратегії «уникнення»; «маніпулятивні (непрямі) дії»; «асоціальні дії»; «агресивні дії» мають середні показники, що говорить про їх присутність у житті студентів, але не як найголовніших. Такі стратегії вважаються небажаними, так як використання даних стратегій призводить до емоційного вигорання, втоми, дратівливості. Такі особи схильні проявляти запальність, агресію, здійснювати неадекватні вчинки, у тому числі, і стосовно інших людей.

Ще одним важливим фактором в нашому дослідженні копінг-стратегій студентів є аналіз поведінки за гендерним аспектом. Результати нашого дослідження щодо вибору стратегії поведінки під час стресової ситуації дівчатами та хлопцями представлені на рис. 2.

Молоді люди виявилися більш стриманими (стратегія «імпульсивні дії»), активними та наполегливими (стратегія «асертивні дії»), більш здатними на застосування маніпуляцій та вміння включати «холодну» голову (стратегія «маніпулятивні дії»). Дівчата мають переваги в копінг-стратегіях, які базуються на емоціях, відкритості та соціальній активності (стратегії «вступ у соціальний контакт», «пошук соціальної підтримки», «імпульсивні дії» та «агресивні дії»). Причому, під останньою копінг-стратегією з наведених ми розуміємо негативні емоції дівчини (нетерпимість, збудливість, реактивність, напруженість), а потім ідуть тривожність, депресивність, реактивна агресивність,

егоцентризм, авторитарність, домінантність), що є базовими для її вибору.

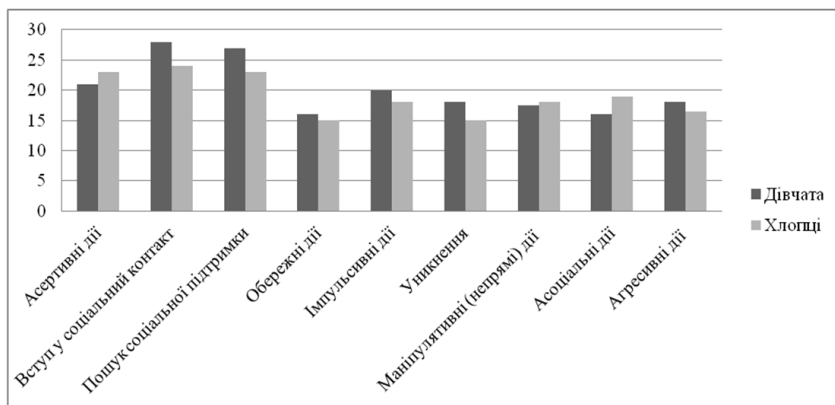


Рис. 2. Копінг-стратегії студентів (18–22 років) за гендерними ознаками

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження показало, що застосування студентами різної статті копінг-стратегій відповідає віковим особливостям поведінки хлопців та дівчат. Студенти надають перевагу не уникненню стресових ситуацій, а пошуку правильних рішень, спробі застосовувати адекватні та ефективні копінг-стратегії.

Список використаної літератури

1. Бартош О. П., Бартош Т. П. Возрастные и гендерные особенности копинг-поведения подростков. *Вестник Южно-Уральского Государственного Университета*. Серия: Психология. 2012. № 6 (265). С. 42–46.
2. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «COPING STRESS» и теоретические подходы к его изучению. *Психологический журнал*. № 1. 2006. С. 122–133.
3. Водопьянова Н. Е. *Психодиагностика стресса*. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.
4. Исаева Е. Р. Копинг-поведение: анализ возрастных и гендерных различий на примере российской популяции. *Вестник Томского*

- государственного педагогического университета. 2009. № 11 (89). С. 144–147.
5. Либина А.В. Модальность, интенсивность и пространственно-временные характеристики в концепции совладающего интеллекта: *Материалы научного симпозиума, посвященного 90-летию со дня рождения Л.М. Веккера*. Санкт-Петербург: Изд-во С-Петербургского ун-та, 2008. С. 74–84.
 6. Матафонова С.И. Динамика выбора копинг-стратегий у детей младшего школьного возраста. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 12. С. 490–492.
 7. Нижегородцева Н.В., Тарасова С.С. Совладающее поведение подростков с разным уровнем осознанной саморегуляции. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 2. С. 211–215.
 8. Murphy L. *Coping vulnerability and residence in childhood — coping and adaptation*. N. Y., 1974. 488 p.
 9. Токарева Н. Интегративный подход к пониманию совладающего поведения учащихся подростково-юношеского возраста. *Право. Экономика. Психология. Научно-практический журнал*. 2018. № 2 (10). С. 49–56.

References

1. Bartosh, O.P., Bartosh, T.P. (2012). *Vozrastnye i gendernye osobennosti koping-povedeniya podrostkov* [Age and gender features of coping behavior of adolescents]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo Gosudarstvennogo Universiteta*. Seriya: Psihologiya, 6 (265). S. 42–46. [in Russian]
2. Bodrov, V.A. (2006). *Problema preodoleniya stressa. Chast' 1: «COPING STRESS» i teoreticheskie podhody k ego izucheniyu* [The problem of overcoming stress. Part 1: «COPING STRESS» and theoretical approaches to its study]. *Psihologicheskiy zhurnal*, 1. S. 122–133. [in Russian]
3. Vodop'yanova, N.E. (2009). *Psihodiagnostika stressa* [Psychodiagnosis of stress]. SPb. : Piter. 336 s. [in Russian]
4. Isaeva, E.R. (2009). *Koping-povedenie: analiz vozrastnyh i gendernyh razlichiy na primere rossiyskoy populyacii* [Coping-behavior: analysis

- of age and gender differences using the example of the Russian population]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 11 (89). S. 144–147. [in Russian]
5. Libina, A. V. (2008). Modal'nost', intensivnost' i prostranstvenno-vremennye harakteristiki v koncepcii sovladayushchego intellekta [Modality, intensity and space-time characteristics in the concept of coping intelligence]: *Materialy nauchnogo simpoziuma, posvyaschennogo 90-letiyu so dnya rozhdeniya L. M. Vekkeru*. SPb.: Izd-vo S-Peterburgskogo un-ta. S. 74–84. [in Russian]
 6. Matafonova, S. I. (2015). Dinamika vybora koping-strategiy u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [The dynamics of the choice of coping strategies in primary school children]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 12. S. 490–492. [in Russian]
 7. Nizhegorodceva, N. V., Tarasova, S. S. (2017). Sovladayushchee povedenie podrostkov s raznym urovnem osoznannoy samoregulyacii [The coping behavior of adolescents with different levels of conscious self-regulation]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 2. S. 211–215. [in Russian]
 8. Murphy, L. (1974). Coping vulnerability and residence in childhood — coping and adaptation. N. Y. 488 p.
 9. Tokareva, N. (2018). Integrativniy podhod k ponimaniyu sovladayushchego povedeniya uchashchisya podrostkovo-yunosheskogo vozrasta [An Integrative Approach to Understanding the Behavioral Behavior of Adolescents]. *Pravo. Ekonomika. Psihologiya. Nauchno-prakticheskii zhurnal*, 2 (10). S. 49–56. [in Russian]

Крамарь А. А.

Применение копинг-стратегий студентами (гендерный аспект)

Аннотация. В статье проанализирована проблема применения копинг-стратегий студентами разного пола. Рассмотрены понятия копинга и копинг-стратегий. Определены стратегии копинг-поведения как определенные способы поведения человека в сложных (или стрессовых) ситуациях. Приведены результаты диагностики копинг-стратегий в юношеском возрасте. Представлены результаты исследования способов реагирования на стресс. Продемонстрировано различие результатов исследования между ребятами: студенты предпочитают нахождение правильных решений и пытаются применять адекватные и эффективные копинг-стратегии. Предложено психолого-педагогические методы по формированию правильной стратегии преодоления жизненных трудностей у студентов.

Ключевые слова: копинг, копинг-стратегии, студенты, юношеский возраст, гендерные различия.

Kramar A. A.

The using of coping strategies by students (gender aspect)

Abstract. The article analyzes the problem of using coping strategies by students of different sexes. The concepts of coping and coping-strategies are considered. Coping behavior strategies were defined as certain ways of behaving in difficult (or stressful) situations. The diagnostic results of coping strategies in youth are given. The research results of stress reaction methods are presented. The difference between the results of the research between children is demonstrated: students prefer to find the right solutions and try to apply adequate and effective coping strategies. Psychological and pedagogical methods of forming the right coping strategy for overcoming students' life difficulties are proposed.

Keywords: coping, coping strategies, students, strategies in youth, gender differences.

Крамар Анастасія,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

nancyclevan@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Психологічна характеристика агресивності у підлітковому віці

Хачатурова М. С.

Анотація. Стаття присвячена проблемі агресивної поведінки в підлітковому віці. Зазначається про актуальність її дослідження в умовах глобальних соціальних трансформацій. Розглядаються деякі підходи до інтерпретації визначеного поняття. Робиться спроба систематизувати провідні чинники агресивності підлітка. Зауважується про роль референтного середовища та сімейного виховання як можливих каталізаторів агресивності в цьому віці. Розкривається специфіка підліткової агресії у зв'язку із віковою кризою та процесами інтенсифікації самосвідомості. Представлено типології та класифікації агресивності, виділено деякі характерологічні ознаки особистості агресивного підлітка.

Ключові слова: агресивність, агресивна поведінка, самосвідомість, референтне середовище, сімейні стосунки.

Постановка проблеми. Підліткова агресія є предметом вивчення багатьох наукових дисциплін та однією з головних актуальних проблем в останнє десятиліття. Особливої значущості проблема набуває в наш час, коли суспільство переживає критичні періоди розвитку [12]. Трансформація політичної та соціально-економічної системи, радикальна зміна цінностей і вимушена переорієнтація поведінки, призвели до сплесків агресії, зростання насильства і жорстокості саме у підлітковому віці. Хвилюючим моментом у сучасному суспільстві є зростання чисельності підлітків із девіантною поведінкою, збільшення кількості злочинів, що виникають на тлі агресивних потягів. У зв'язку з цим, виникає серйозний соціальний запит на дослідження теоретичних засад агресивної поведінки в підлітковому віці, визначення сутності, причин та особливостей цього явища, виявлення практичних можливостей в плані її попередження та корекції.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Агресивна поведінка є предметом теоретичного та практичного вивчення в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Дослідженням проблеми агресії на фундаментально-теоретичному і прикладному рівнях займалися науковці різних шкіл та напрямів

(Л. Берковіц [2], Р. Берон [3], К. Лоренц [7] та ін.). Аналізу психологічних особливостей агресії у підлітковому віці присвячені праці: Ю. Б. Можгінського [8], А. О. Реана [9] та ін. Незважаючи на достатню представленість проблеми, вона не полишає своєї актуальності і потребує більш ґрунтового та системного аналізу.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних засад дослідження агресивної поведінки у підлітковому віці, виявленні деяких психологічних особливостей феномену на даному етапі онтогенезу.

Викладення основного матеріалу дослідження. Психологічні теорії агресивної поведінки по-різному описують цей феномен з точки зору основних детермінант та механізмів. Так, наприклад, психоаналіз З. Фрейда пояснює агресивність з позиції інстинктивних потягів та сили лібідо [9]; як реакція на фрустрацію агресивність розглядається в працях Дж. Доларда, Л. Берковіц [2]; агресивність як еволюційний механізм виживання підкреслюється К. Лоренцом [7].

У психологічній науці прийнято розмежовувати поняття «агресія» (дія) і «агресивність» (властивість особистості). Агресія як дія, на думку Р. Берона, Д. Річардсон, — це будь-яка форма поведінки, націлена на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті [3, с. 27]. Схоже трактування спостерігається в працях А. О. Реана [9] та багатьох інших, де зазначається, що агресія — це мотивована та деструктивна дія, за якої у жертви виникають «згубні» наслідки і певний психологічний дискомфорт [5, с. 18; 9, с. 4]. Агресивність як особистісна якість — це більш-менш стійка психологічна властивість, що виражає готовність діяти радикальним чином на захист своїх інтересів, а також виявляється у схильності сприймати та інтерпретувати поведінку іншого як ворожу. Агресивність як риса, перетворює звичайну поведінку в конфліктну, нездатну на соціальну кооперацію. Вона мінімізує раціонально-виборчу спрямованість та свідомий контроль, стає таким способом поведінки, який проявляється у невиправданій злостивості, жорстокості, негативізмі по відношенню до іншого. Будучи стійким елементом структурної організації особистості, агресивність здатна зумовлювати тотальність відповідних поведінкових проявів.

Узагальнюючи інтерпретаційні підходи до визначення зазначених дефініцій можна зауважити, що агресивність — це така форма активності, що спрямована на руйнацію, пошкодження або завдання збитку іншим, за дія задоволенням своїх потреб, всупереч потреб та бажань інших людей. В даному

контексті, агресивність може виконувати як конструктивні, так і деструктивні функції. Конструктивізм виявляється в спрямованості на подолання труднощів, боротьбі за виживання, мобілізації зусиль та певному самовдосконаленні. Натомість деструктивного значення агресивність набуває тоді, коли виступає причиною конфліктів, девіацій, порушень поведінки тощо. Феномен агресії неоднозначний і складний, характеризується наступними особливостями: агресія обов'язково має на увазі навмисне, цілеспрямоване заподіяння шкоди жертві; у якості агресії може розглядатися тільки така поведінка, що має на увазі заподіяння морального, психологічного, фізичного, матеріального або іншого збитку іншим; жертва повинна мати мотивацію уникнення подібного ставлення до себе [10, с. 28].

Серед основних форм агресивної поведінки, традиційно виділяють типологію, запропоновану А. Бассом і А. Даркою за змістом: фізична агресія (напад); вербальна агресія (злобні плітки, жарти); схильність до роздратування; негативізм (опозиція, неприйняття, ігнорування); образа (заздрість, ненависть до оточуючих); підозрілість (недовіра, обережність, відчуття загрози); вербальна агресія (погрози, прокляття, лайка). За спрямованістю: зовнішня та внутрішня (аутоагресія): рівнем активності: активна-пасивна [2, с. 151].

Підлітковий вік — перехідний етап онтогенезу, що знаходиться між дитинством та раннім юнацтвом. Це складна стадія психічного розвитку людини, що характеризується появою специфічних рис, найважливішими з яких є прагнення до дорослості, потреба затвердити свою самостійність, незалежність, особистісну автономію. К. Левін наголошував на своєрідній маргінальності підлітка, що виражається в його становищі між двома культурами — світом дітей і світом дорослих. Підліток вже не хоче належати до дітей, але ще не може увійти до спільноти дорослих оскільки зустрічає опір з боку реальної дійсності. Особистісна невизначеність, дифузія планів і цілей в цей період, нерозуміння з боку дорослих, доволі часто стають причиною виникнення агресії [13]. А. Адлер, з цього приводу додає, що фізична нестабільність, риси характеру, що ускладнюють спілкування, емоційна незрілість, несприятливі мікро- й макросоціальні відносини — усе це фактори появи агресивності серед підлітків [1, с. 76].

У теоріях виникнення агресії у підлітків А. О. Реан виділяє дві основні тенденції. Йдеться або про переважно біологічний механізм, в якому підкреслюється роль нейрофізіологічних і ендокринних структур, або соціально-психологічний, пов'язаний з процесами особистісного зростання та входження в нову систему стосунків [9, с. 6].

На думку О.В.Волянської, специфічні соціальні потреби підліткового віку пов'язані з процесом формування особистості, що передбачає: інтенсифікацію соціальної самоідентифікації, індивідуалізацію, самоактуалізацію, появу нової «Я-концепції» і т. д. [4]. Реалізація цих глобальних особистісних потреб, рідко коли буває гармонійною. Безконфліктне дорослішання-скоріше виняток, ніж норма. Зазвичай, підлітки, доволі активно відстоюють власну незалежність, вдаючись при цьому до різноманітних радикальних дій, агресивних в тому числі. Як зазначають науковці, в підлітковому віці, агресія часто виступає не засобом нападу, а засобом захисту своєї особистості, механізмом адаптації до нових життєвих умов та обставин. Ю.Б.Можгінський з цього приводу зазначає, «...що в деяких випадках, агресія виражає не стільки деструктивні тенденції, скільки потяг до самоствердження, внутрішню силу, яка дає підлітку можливість протидіяти зовнішнім умовам» [8, с. 9]. Слід зауважити, що форма і характер ціле раціональної захисної агресії обумовлені когнітивними та оціночними факторами: сприйманням загрози, відчуттям тиску, механізмами самоконтролю, розумінням ситуації, знанням конструктивного її вирішення і т. д.

Підлітковість є періодом складного формування нової особистості та соціальної ідентичності, визначення своєї ролі в світі, формування власного «Я», системи цінностей та морального кодексу. За усіма напрямками розвитку відбуваються суттєві зрушення, з'являються якісно нові утворення психіки. На думку науковців розвиток самосвідомості — центральний психічний процес перехідного віку, що пов'язаний із необхідністю самопізнання. З'являється інтерес до внутрішнього світу, активізується інтроспекція та роздуми про себе. Самопізнання виступає як особливий дослідницький акт, при якому підліток не просто досліджує свій внутрішній світ, ай формує певне ставлення до себе. Особистісна рефлексія, яка інтенсифікована в цей період, виступає не лише механізмом саморозуміння, а й фіксує систему уявлень про те, що про підлітка думають інші. Результати самопізнання і саморозуміння, до яких вдається підліток, закріплюються в його самооцінці і впливають на суб'єктивне ставлення до інших. Динамічний характер формування нової самосвідомості, нестабільність самооцінки, а також потреба у емансипації та затвердженні власного «Я» дуже часто зумовлюють тягу до опору та конфронтації, які іноді проявляються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, конфліктності та агресивності.

Д. Б. Ельконін розглядає підлітковий вік як етап психічного розвитку, що характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов'язану з пошуком власного місця в суспільстві [5]. Завищені претензії, не завжди адекватні уявлення про свої можливості, призводять до численних конфліктів підлітка з батьками, вчителями, друзями, що в свою чергу, може викликати неконтрольовану агресивну поведінку. На думку І. С. Кона, головним чинником, що має найбільший вплив на формування особистості підлітка, є референтне середовище. Підліток прагне самовираження, соціальної значущості та знаходить це у компаніях однолітків, де може продемонструвати свої знання, уміння та навички виконувати різні соціальні ролі [11]. Але, на жаль, не кожне референтне середовище має позитивний вплив на особистість. Існують такі компанії, в яких агресія є допустимою нормою, навіть можна сказати певною соціальною цінністю. Через агресивну поведінку підлітки доводять свою позицію, вирішують різноманітні питання, демонструють власну дорослість.

Підлітковий вік є періодом активного формування нового психологічного змісту особистості, появи нових індивідуальних властивостей. В. В. Знаков у зв'язку із цим зазначає, що «... психічні властивості особистості, у тому числі і такі негативні, як агресивність, формуються під впливом соціального середовища» [6, с. 22]. Для підлітка, як відомо, найбільш значущими елементами соціального оточення є групи однолітків. Відповідно, головні причини агресивної поведінки підлітка слід шукати в його міжособистісних відносинах з оточуючими, а також у типах соціальних норм, прийнятих у референтних для нього групах. Ідентифікаційна орієнтація на агресивні ідеали та норми стимулює пускові механізми «зараження» агресивністю, навчання деструктивним способам самореалізації. На думку В. В. Знакова, в групі однолітків агресивна поведінка може проявлятися як засіб самоствердження; як захисна реакція (спосіб відстоювання свого «Я» в ситуаціях конфлікту); як засіб досягнення мети (інструментальна агресія) [6, с. 24].

Вивчаючи питання соціально-психологічних чинників агресивної поведінки в підлітковому віці, крім референтного середовища, науковці зазначають про вплив сім'ї. Саме в сім'ї закладаються основи норм і правил моральності, навички соціально-нормативної поведінки, формується гуманістична спрямованість і т. д. Характер відносин між батьками і дітьми, сімейна дисгармонія або депривація, низька психологічна єдність родинного кола можуть бути реальними чинниками агресивної поведінки дитини як в сім'ї такі і поза нею.

Аспект сімейних стосунків розкривається в багатьох напрямках: це і характер сімейного керівництва, що виявляється в демократичному, ліберальному або демократичному ставленні до дітей; і система заохочень та покарань, яка стимулює нормативну та попереджає негативну поведінку; і глибина емоційних зв'язків між батьками та дітьми, що формує почуття сімейного «Ми» і т. д. Проаналізувавши дослідження багатьох науковців, серед яких А. О. Реан [9], Ю. Б. Можгінський [8] та ін., можна виокремити низку особливостей сімейних стосунків і виховання, які сприяють появі агресивних якостей особистості підлітка [4, 8, 11, 13]: незацікавленість дітьми, байдужість до них; явне відторгнення підлітка, яке виявляється в неухважності, жорстокості до нього; уникнення контактів батьків з дитиною, велика психологічна дистанція; відсутність або недостатній контроль за дитиною у сполученні з поблажливим ставленням до проявів нею агресивної поведінки; гіперпротекція або гіперопіка; гіпоопіка, що межує з бездоглядністю; непослідовність та розбіжність у висуванні вимог; покарання переважають над заохоченнями, домінування заборон; культ насилля та фізичних покарань у родині; постійні конфлікти; тиранія.

Аналіз поліваріативної природи агресивності в підлітковому віці, проведений К. В. Сельченко [10], Ю. Б. Можгінським [8], С. Г. Шебановою [13] та ін., дозволяє виділити деякі її види. Автори наголошують на: мотиваційній, або смисловій, агресії, яка є доцільною адаптивною формою поведінки, що забезпечує задоволення життєвих потреб суб'єкта і його виживання; агресії як примітивній реакції на ситуацію, яка виникає внаслідок імпульсивності та високої афективної зарядженості; агресії як результату неадекватної оцінки ситуації (недостатній розвиток пізнавальної діяльності, низький рівень узагальнення і абстрагування не дозволяють об'єктивно оцінити ситуацію) [8, 10, 12, 13].

На думку Л. М. Семенюк, у підлітковому віці відмічається загострення агресивних суперечностей, що пов'язано з кризою періоду дорослішання, збільшенням фізичної сили та соціальної активності при загальній невпевненості, нерівноваженості, неадекватності [11]. Досліджуючи характер агресивної поведінки підлітка, автор зазначає про наступні особливості: висока афективна зарядженість поведінкових реакцій; імпульсивний характер реагування на ситуацію; низький рівень стимуляції; недиференційований напрям реагування; високий рівень готовності до застосування як емоційної (ворожої), так і інструментальної агресії; низький самоконтроль і т. д. [11, с. 64]. В

силу вікових особливостей агресія у підлітків часто проявляється як емоційний вибух, причому часто неадекватний і несподіваний для оточуючих [11, с. 72].

В комплексному експериментальному дослідженні агресивної поведінки підлітків, проведеному Л. М. Семенюк, було виділено чотири групи агресивних підлітків: 1) підлітки із стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, що мають деформацію цінностей і відносин, прагнуть тільки до споживчого життя. Їм властиві егоїзм, байдужість до переживань інших, відсутність авторитетів, цинізм, озлобленість, грубість. У їх поведінці переважає фізична агресивність; 2) підлітки з деформованими потребами і цінностями, що мають більш-менш широке коло інтересів та загострений індивідуалізм, охочі зайняти привілейоване положення за рахунок утиску слабких і молодших; 3) підлітки із конфліктом між деформованими і позитивними потребами, їм властиві однобічність інтересів, брехливість. У їх поведінці переважають непряма і вербальна агресія; 4) підлітки, що відрізняються слабо деформованими потребами за відсутності певних інтересів і дуже обмеженим колом спілкування, що відрізняються безвіллям, недовірливістю, мстивістю [11, с. 73–74].

Агресивні підлітки, при всій відмінності особистісних властивостей і особливостей поведінки, характеризуються деякими загальними рисами: обмеженістю та примітивністю ціннісних орієнтацій, відсутністю захоплень, вузьким колом інтересів. Агресивні підлітки, як правило, мають низький рівень інтелектуального розвитку, підвищену навіюваність та копіювання, недорозвиненість моральних почуттів. Їм властива емоційна грубість, озлобленість, як проти однолітків, так і проти дорослих. Спостерігається крайня самооцінка (або завищена або занижена), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій. Ю. Можгинський до цього переліку додає: емоційну нестійкість, радикалізм, реактивізм, забіякуватість, задиристість, високу конфліктність як в родині, так і в школі, максималізм, гіпертрофоване прагнення до самостійності, негативізм, бунтарство і т. д. [8, с. 8].

Таким чином, всебічний аналіз феномену агресивності особистості у підлітковому віці дозволив дійти висновку про різноструктурність та багатоаспектність досліджуваного явища. Зокрема, нами виокремлено якісні характеристики різних показників, форм та видів агресивності, що визначені не лише соціальними, а й індивідуально-психологічними детермінантами, зокрема процесами активного формування самосвідомості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений теоретичний аналіз феномену засвідчує його складність та багатоаспектність дослідження. Була здійснена спроба визначення дефініції даного поняття, виявлення його психологічної сутності в системі як соціальних так індивідуально- психологічних детермінант. Представлено типології та класифікації агресивності, виділено деякі характерологічні ознаки особистості агресивного підлітка. Проведені дослідження не дають вичерпного аналізу проблеми і актуалізують необхідність її подальшого, більш ґрунтовного та системного вивчення. Перспективність наукової розвідки може бути спрямована на створення теоретичної, інтегрованої моделі явища, його емпіричне вивчення, а також на розробку і впровадження психотехнологій, використання яких значно б зменшило рівень агресивності серед підлітків.

Список використаної літератури

1. Адлер А. *Теория и практика индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей.* Москва.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 214 с.
2. Берковиц Л. *Агрессия: причины, последствия и контроль.* Санкт-Петербург: ЕВРОЗНАК, 2001. 512 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия.* Санкт-Петербург: Питер, 1998. 352 с.
4. Волянская Е. В. *Социокультурная детерминация подростковой агрессии.* Киев: ПЦ «Фолиант», 2004. 174 с.
5. Запорожец А. В. *Особенности агрессивного поведения.* Москва: Триумф, 2006. 158 с.
6. Знаков В. В. Понимание асоциальными подростками ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства. *Вопросы психологии*, 1989, № 3. С. 20–27.
7. Лоренц К. *Агрессия.* Москва: Амфора, 2001. 349 с.
8. Можгинский Ю. Б. *Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм.* Санкт-Петербург : Питер, 1999. 220 с.
9. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*, 1996, № 5. С. 3–18.
10. Сельченко К. В. *Психология человеческой агрессивности.* Минск: Харвет, 2003. 656 с.

11. Семенюк Л. М. *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*. Москва : ТЦ Сфера, 2006. 96 с.
12. Токарева Н. М. Соціокультурні реалії інформаційного суспільства епохи постмодернізму. *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. 7–17.
13. Шебанова С. Г. Психокорекція агресивної поведінки. *Педагогіка і психологія*, 2009. № 3. С. 15–23.

References

1. Adler, A. (2002). *Teoriya i praktika individual'noj psihologii: Lekcii po vvedeniju v psihoterapiju dlja vrachej, psihologov i uchitelej* [Theory and practice of individual psychology: Lectures on the introduction to psychotherapy for doctors, psychologists and teachers]. Moskva: Izd-vo Instituta Psihoterapii. 214 s. [in Russian]
2. Berkovic, L. (2001). *Agressija: prichiny, posledstviya i kontrol'* [Aggression: causes, consequences and control]. Sankt-Peterburg, EVROZNAK. 512 s. [in Russian]
3. Bjeron, R., Richardson, D. (1998). *Agressija* [Aggression]. Sankt-Peterburg: Piter. 352 s. [in Russian]
4. Voljanskaja, E. V. (2004). *Sociokul'turnaja determinacija podrostkovej agressii* [Sociocultural determination of teenage aggression]. Kiev : PC «Foliant», 174 s. [in Russian]
5. Zaporozhec, A. V. (2006). *Osobennosti agressivnogo povedenija* [Features of aggressive behavior]. Moskva: Triumf. 158 s. [in Russian]
6. Znakov, V. V. (1998). *Ponimanie asocial'nymi podrostkami situacij nasilija i unizhenija chelovecheskogo dostoinstva* [Understanding by asocial adolescents of situations of violence and humiliation of human dignity]. *Voprosy psihologii*, 3. S. 20–27. [in Russian]
7. Lorenc, K. (2001). *Agressija* [Aggression]. Moskva : Amfora. 349 s. [in Russian]

8. Mozhginskij, Ju. B. (1999). *Agressija podrostkov: jemocional'nyj i krizisnyj mehanizm* [Aggression of adolescents: an emotional and crisis mechanism]. Sankt-Peterburg: Piter, 220 s. [in Russian]
9. Rean, A. A. (1996). Agressija i agressivnost' lichnosti [Aggression and aggressiveness of personality]. *Psihologicheskij zhurnal*, 1996, 5. S. 3–18. [in Russian]
10. Sel'chenok, K. V. (2003). *Psihologija chelovecheskoj agressivnosti* [The Psychology of Human Aggression]. Minsk: Harvet, 656 s. [in Russian]
11. Semenjuk, L. M. (2006). *Psihologicheskie osobennosti agressivnogo povedenija podrostkov i uslovija ego korrekcii* [Psychological features of aggressive behavior of adolescents and the conditions for its correction]. Moskva: TC Sfera. 96 s. [in Russian]
12. Tokareva, N. M. (2017). Sotsiokul'turni realiji informatsijnoho suspil'stva epokhy postmodernizmu [Sociocultural realities of the information society of the postmodern era]. *Variatyvnist' cotsializatsiyi osobystosti v umovakh suchasnoho informatsijnoho suspil'stva : monografiya / avt. kolektyv : N. M. Tokareva, A. V. Shamne, O. O. Khalik [ta in.]; red. N. M. Tokarevoyi*. Kyiv : TOV NVP «Interservis». S. 7–17. [In Ukrainian]
13. Shebanova, S. G. (2009). Psihokorekcija agresivnoi povedinki [Psychocorrection of aggressive behavior]. *Pedagogika i psihologija*, 3. S. 15–23. [In Ukrainian]

Хачатурова М. С.

Психологическая характеристика агрессивности в подростковом возрасте

Аннотация. Статья посвящена проблеме агрессивного поведения в подростковом возрасте. Отмечается актуальность исследования в условиях глобальных социальных трансформаций. Рассматриваются некоторые подходы к интерпретации понятия. Делается попытка систематизировать основные факторы агрессивности подростка. Отмечается роль референтной среды и семейного воспитания как возможных катализаторов агрессивности в этом возрасте. Раскрывается специфика подростковой агрессии в связи с возрастным кризисом и процессами интенсификации самосознания. Представлены типологии и классификации агрессивности, выделены некоторые характерологические признаки личности агрессивного подростка.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, самосознание, референтная среда, семейные отношения.

Hachaturova M. S.

Psychological characteristics of aggressiveness in adolescence

Abstract. The article is devoted to the problems of aggressive behavior in adolescence. The relevance of her research in the context of global social transformations is noted. Some approaches to the interpretation of a certain concept are considered. An attempt is made to systematize the leading factors of adolescent aggressiveness. The role of the reference environment and family education as possible catalysts of aggressiveness at this age is noted. The specifics of teenage aggression in connection with the age crisis and the processes of intensification of self-awareness are revealed. Typologies and classifications of aggressiveness are presented, some characterological characteristics of the personality of an aggressive teenager are highlighted.

Keywords: aggressiveness, aggressive behavior, self-awareness, reference environment, family relationships.

Хачатурова Марина Сергіївна,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

marina28hachaturova@gmail.com

Науковий керівник:

Даценко Оксана Анатоліївна,

асистент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Теоретичні основи дослідження проблеми самовиховання особистості в психології

Цикалюк А. Ю.

Анотація. У статті представлено теоретичний аналіз проблеми самовиховання особистості як психологічного феномену. Визначено поняттєво-категоріальний апарат та розкрито деякі сутнісні особливості процесу самовиховання. Виявлено структуру та динаміку процесу самовиховання в контексті категорії самосвідомості. Підкреслюється роль самопізнання, саморегуляції, самоставлення та самоповаги у напрямку позитивних трансформацій особистості. Встановлено, що процеси самовиховання і саморегуляції являють собою свідому практичну діяльність, спрямовану на більш повну реалізацію людиною себе як особистості. Окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: самовиховання, самопізнання, саморегуляція, особистісні зміни, самоповага.

Постановка проблеми. В умовах розвитку сучасного суспільства доволі актуальною є потреба в освічених, вихованих членах суспільства, які б мали свідому громадянську позицію, були готові вносити вклад в розбудову нашої держави, сприяли розвитку моральних та культурних цінностей людства. Тому на даний час перед освітою гостро постала проблема виховання гідного покоління, яке б постійно прагнуло до саморозвитку та самовдосконалення.

Проблема самовиховання залишається однією з актуальних проблем сучасної психології та педагогіки. До її всебічного вивчення призводять не лише потреби науки у розробці цілісних моделей самовиховання, виявлення умов та технологій ефективних самоперетворень, але і запити суспільства, адже у природі людини закладено величезний потенціал прагнень до досконалості, бажання відповідати взірцям соціальної поведінки. Незважаючи на достатню кількість наукових наробок, проблема виховання та самовиховання характеризується відсутністю системного аналізу, а тому і досі є актуальною.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних засад дефініції «самовиховання», виявленні деяких структурно-динамічних особливостей феномену в контексті проблем самосвідомості особистості.

Викладення основного матеріалу дослідження. Проблема самовиховання є центральним предметом сучасної психолого-педагогічної науки, яка досліджує різноманітні аспекти даного феномену. В даному контексті заслуговують на увагу роботи Ю. Орлова [8], С. Карпенчук [4], О. Ковальова [5], А. Рувинського [11], І. Беха [2], С. Рубінштейна [10] та інших. Великий внесок у розробку теоретичних засад самовиховання, розуміння його змісту та індивідуально-психологічної специфіки, зробили дослідження А. Арета [1], О. Кочетова [6], В. Ковальова [5], В. Синельнікова [12] та ін. Здійснений теоретичний аналіз психологічної літератури виявив широке концептуальне поле поняття «самовиховання». За визначенням П. Блонського, самовиховання — це свідома діяльність, спрямована на якомога повнішу реалізацію себе як особистості [3, с. 248]. Автор зазначає, що самовиховання розглядається як управління суб'єктом своєю діяльністю, спілкуванням, поведінкою, переживаннями, спрямованими на зміну своєї особистості відповідно до усвідомлених цілей, ідеалів і переконань. Головна мета самовиховання, за автором, — це прагнення до самовдосконалення, культивуація в собі необхідних рис та якостей [3, с. 249]. Базуючись на активізації механізмів саморегуляції, самовиховання П. Блонський припускає наявність ясно усвідомлених цілей, ідеалів, особистісних смислів, які сприяють виникненню «ідеального Я». В контексті онтогенезу, як зауважує П. Блонський, самовиховання — відносно пізніє надбання психічного розвитку, пов'язане з певним рівнем самосвідомості, критичного мислення, здатності й готовності досамовизначення, та саморозкриття [3, с. 250]. Воно ґрунтується на адекватній самооцінці, що відповідає реальним здібностям людини, критичному аналізу своїх індивідуальних особливостей і потенційних можливостей. В міру підвищення ступеня усвідомленості, самовиховання стає все більш значимою силою саморозвитку особистості; знаходиться в нерозривному взаємозв'язку з вихованням, не тільки підкріплюючи, але і розвиваючи процес формування особистості.

На думку В. Синельнікова, самовиховання — це свідоме, планомірне, систематичне робота над собою з метою удосконалення або формування нових якостей власної особистості, необхідних для подальшого саморозвитку [12, с. 35]. Основними принципами самовиховання, за автором, виступає: єдність виховання та самовиховання; цілеспрямованість; ціннісна спрямованість, вмотивованість тощо. Серед основних індивідуально-психологічних передумов ефективного самовиховання, автор виділяє: систему переконань, розвинуту

самосвідомість та самокритичність; потребу у самовдосконаленні, установку на зміни як психологічну готовність до активної, цілеспрямованої і систематичної роботи над собою, навички самоконтролю і т. д. [12].

В дослідженнях А. Арета, самовиховання інтерпретується з точки зору внутрішньої освітньо-виховної роботи особистості над собою, яка характеризується свідомим характером [1, с. 67]. Самовиховання передбачає цілеспрямовану участь людини у всебічному розвитку власної особистості. При цьому людина прагне сама визначити свою мету, наповнену особистісним сенсом, і досягти її. Це діяльність, що є засобом самореалізації, здійснювана за власним бажанням, усвідомлено, на рівні певних світоглядних установок. Її ефективність залежить від ступеня зацікавленості, мотивації, спрямованої на задоволення різноманітних матеріальних, соціальних і духовних потреб. Самовиховання починається з того часу, коли людина починає усвідомлювати себе як особистість, починає розуміти норми та вимоги суспільства, власні потреби і може правильно оцінювати свої вчинки [1, с. 25–28].

Не менш цікавим є тлумачення самовиховання, що надає Ю. М. Орлов. Автор вважає, що самовиховання — це цілеспрямована активність, яка забезпечує гармонійне та повноцінне життя індивіда у суспільстві [8, с. 78]. Це не особливе заняття, яке обирає людина, так як вона обирає професію, це певний тип відношень, вчинків, дій до того ідеалу, який сформувався в ході індивідуального розвитку [8, с. 79]. Головною метою самовиховання є досягнення внутрішньої гармонії, пошук сенсу життя, вирішення проблем самоактуалізації і самореалізації потенційних можливостей у суспільному житті. Процес самовиховання, як система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості включає наступні етапи: визначення сукупності рис і якостей особистості, які слід у себе сформувати; вивчення власних індивідуальних особливостей, рис характеру, які потребують виховних впливів; визначення недоліків, які потрібно перебороти; складання та реалізація програми самовиховання; самостійна робота над собою [8].

Самовиховання, як одна з вищих форм саморозвитку людини, розглядалась в працях В. Лозового. Автор зазначає, що це «... є відносно відособлена діяльність, свідомо передбачена і керована суб'єктом з метою досягнення результатів, необхідних для забезпечення інших життєвих процесів і діяльностей» [7, с. 12]. У своїй монографії «Теорія самовиховання» Л. Рувінський характеризує самовиховання

як «діяльність людини з метою зміни своєї особистості» [11, с. 15]. Дослідник зауважує, що мотивами самовиховання є бажання відповідати індивідуально сформованому взірцю, потреба діяти згідно з нормами загальнолюдської моралі та соціальними вимогами, розуміння необхідності особистісного зростання тощо. Самовиховання, як психологічне переформатування особистості є завжди цілеспрямованою діяльністю, яка мотивується внутрішньою потребою людини вдосконалювати себе, і яка у свою чергу народжується у результаті суперечностей між бажаннями і можливостями. Великого значення в процесі досягнення мети самовиховання та здолання труднощів надається вольовим механізмам. Саме воля виступає як основний механізм процесу самовиховання, в поєднанні з потребами сприяє наближенню суб'єкта до визначеного ідеалу. Вона забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини згідно зовнішнім умовам, забезпечує керування психічними станами та зміну діяльності у зв'язку з обставинами. Динаміка процесу самовиховання, за автором, складається з наступних етапів: 1) визначення в собі недоліків; 2) створення ідеалу (взірця), до якого варто прагнути; 3) аналіз свого характеру, позитивних рис, що допоможуть усунути недоліки; 4) визначення задач самовиховання; 5) складання програми самовиховання: розробка режиму, комплексу вправ тощо; 6) практична реалізація програми; 7) оцінка здійсненої роботи, аналіз перемог і невдач [11, с. 16–20].

В роботах І. Д. Бежа самовиховання розглядається як «систематична і цілеспрямована діяльність особистості, орієнтована на формування і вдосконалення власних позитивних якостей та подолання негативних» [2, с. 72]. Вчений додає що, «світовий соціально-історичний досвід дозволяє визначити головну мету самовиховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві» [2, с. 73]. Цілі самовиховання визначають його зміст, методи та засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат.

Досліджуючи питання структурної організації самовиховання, науковці зазначають про існування індивідуально-психологічної системи, що складається з трьох компонентів: пізнавального (самопізнання), емоційного (самоставлення) та вольового (саморегуляція) [2].

Як зазначає С. Л. Рубінштейн, самопізнання — складний процес відкриття себе, пізнання свого внутрішнього світу, сильних і слабких

сторін своєї особистості [10]. Самопізнання розглядається як форма пізнавальної діяльності людини, в основі якої лежить процес рефлексії. Рефлексія, як специфічна для людського способу існування форма пізнавально-орієнтуючої діяльності, виражає здатність активного перетворюючого та пізнавального впливу відносно самого себе. Будучи проявом спрямованості особистості «на саму себе», рефлексія спонукає до самоаналізу, виявленню причинно-наслідкових зв'язків своїх дій та вчинків, активізує роботу над собою. Фіксуючи функціональний зв'язок між еталонами та реальним особистісним змістом, рефлексія визначає «простір саморозвитку», уявлення та напрямки власного свідомого самовдосконалення. Через рефлексію людина набуває здатність об'єктивно оцінювати власну особистість, приходиться до розуміння того, що і як потрібно змінити в собі. Рефлексія виступає своєрідним психічним підґрунтям для наступних, більш складних процесів самовиховання — самоствавлення та саморегуляції.

В дослідженнях С. Р. Пантілеєва, самоствавлення — це безпосередній феноменологічний вираз смислу «Я» для самого суб'єкта [9, с. 13]. На думку автора, воно складається із емоційного переживання і оцінки власної значущості (смислу «Я») для різних форм самореалізованості. За визначенням І. І. Чеснокової, самоствавлення — це емоційно-ціннісне ставлення до себе, один із внутрішніх процесів самосвідомості, який відображає єдність моменту самопізнання і системи переживань [13]. В контексті самовиховання, самоствавлення виступає безпосередньою детермінацією формування стандартів та еталонів власної самореалізації до яких прагне суб'єкт, дає можливість оцінити та виробити певне відношення до своїх як позитивних так і негативних рис.

В розумінні В. Г. Ковальова саморегуляція — це сукупність властивостей, які забезпечують контроль, посилення або послаблення діяльності, корекцію дій і вчинків, передбачення і планування діяльності тощо [5, с. 65]. В контексті самовиховання, саморегуляція — це свідомий самоконтроль у плануванні діяльності, що дає змогу досягти виховної мети. В умовах самовиховання саморегуляція дозволяє: визначити та прийняти необхідність довільних змін; сформулювати виховну мету, як уявну та ідеальну модель особистісних перетворень; створити програму виконавчих дій, які б наближали до ідеалу; визначити систему критеріїв успішності діяльності чи поведінки, що відповідає заданим цілям; проаналізувати реально досягнуті результати у відповідності до визначених критеріїв або стандартів. Загалом, саморегуляцію можна охарактеризувати як

складний, функціональний механізм, що підтримує управління активністю індивіда на шляху до особистісних змін. Активізація та пролонгація механізму ауторегуляції в площині самовиховання забезпечується такими прийоми як: самопідбадьорювання, самонаказ, самообмеження самонавіювання і т. д. [5, с. 72–75].

В структурній моделі самовиховання, яка інтегрована відповідно до контексту «Я», свою функціональну присутність виявляє, на наш погляд, і феномен самоповаги. Самоповага — це стійка риса або ставлення індивіда до себе, що виявляється в схваленні або несхваленні на свою адресу, або як судження про власну значимість та корисність. Самоповага — узагальнена характеристика людини на предмет того, що вона має такі позитивні духовно-моральні якості, які відповідають соціальним очікуванням. Самоповага особистості, виражає потребу людини у високій оцінці та визнанні себе суспільством. Низький рівень самоповаги може активізувати процеси індивідуальних трансформацій на предмет саморозвитку здібностей або формування позитивних якостей, що відповідають уявленням про ідеальне «Я».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений теоретичний аналіз феномену самовиховання особистості засвідчує складність та багатоаспектність його дослідження. Було визначено дефініції даного поняття, розкрито психологічну сутність та деякі особливості феномену. Виявлено структурно-динамічні характеристики процесу самовиховання у контексті категорії самосвідомості. Проведений теоретичний аналіз проблеми не дає її вичерпного вивчення і актуалізує необхідність подальшого, більш ґрунтовного та системного дослідження. Напрямок наукової розвідки може бути спрямований на створення цілісної моделі феномену та визначення основних психологічних детермінант ефективного самовиховання.

Список використаної літератури

1. Арет А. Я. *Очерки по теории самовоспитания*. Москва: Знание, 1981. 124 с.
2. Бех І. Д. *Особистісно-орієнтований виховний процес — сходження до людяності*. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків : ОВС, 2002. Т. 2. С. 69–83.
3. Блонский П. П. *Избранные педагогические произведения*. Москва : Академия, 1991. 696 с.

4. Карпенчук С. Г. *Самовиховання особистості* : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 216 с.
5. Ковальов В. Г. *Воспитание и самовоспитание*. Москва : Мысль, 2006. 354 с.
6. Кочетов А. И. *Психолого-педагогические основы самовоспитания*. Москва: Знание, 1994. 363 с.
7. Лозовой В. А. *Самовоспитание личности*. Харьков: Основа, 1991. 207 с.
8. Орлов Ю. М. *Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками*. Москва: Просвещение, 2007. 224 с.
9. Пантилеев С. Р. *Методика исследования самоотношения*. Москва: Смысл, 1993. 32 с.
10. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
11. Рувинский Л. И. *Самовоспитание школьников*. Москва: АСТ. ИНП, 1996. 265 с.
12. Синельников В. М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості. *Педагогіка і психологія*, 2005. № 3 (48). С. 34–41.
13. Чеснокова И. И. *Проблемы самосознания в психологии*. Москва: Наука, 1977. 144 с.

References

1. Areth, A. Ya. (1981). *Ocherki po teorii samovospitaniya* [Essays on the theory of self-education]. Moskva: Znanie. 124 s. [in Russian]
2. Bech, I. D. (2002). *Osobystisno-orijentovanyj vyhovnyj process — shodzhnija do ljudjanosti* [Person-oriented educational process — the ascent to humanity]. Rozvytok pedahohichnoyi i psykhohohichnoyi nauky v Ukrayini 1992–2002 : zb. nauk. prats' do 10-richchya APN Ukrayiny. Kharkiv : OVS, T. 2. S. 69–83. [in Ukrainian]
3. Blonsky, P. P. (1991). *Izbannye pedagogicheskie proizvedenija* [Selected pedagogical works]. Moskva: Academy. 669 s. [in Russian]
4. Karpenchuk, S. G. (1998). *Samovykhovannia osobystosti* [Self-education of personality]. Kiev: IZMN. 216 s. [in Russian]

5. Kovalov, V. G. (2006). *Vospitanie i samovospitanie* [Education and self-education]. Moskva : Mysl'. 354 s. [in Russian]
6. Kochetov, A. I. (1994). *Psihologo-pedagogicheskie osnovy samovospitaniya* [Psychological and pedagogical foundations of self-education]. Moskva: Znanie. 336 s. [in Russian]
7. Lozova, V. A. (1991). *Samovospitanie lichnosti* [Self-education of personality]. Kharkov: Osnova. 207 s. [in Russian]
8. Orlov, Y. M. (2007). *Samopoznanie i samovospitanie haraktera. Besedy psihologa so starsheklassnikami* [Self-knowledge and self-education of character. Conversations of a psychologist with high school students]. Moskva : Prosveshenie. 224 s. [in Russian]
9. Pantileev, S. R. (1993). *Metodika issledovaniya samootnosheniya* [Methods of self-study]. Moskva : Smysl. 32 s. [in Russian]
10. Rubinstein, S. L. (2000). *Osnovy obshej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Peter. 712 s. [in Russian]
11. Ruvinsky, L. I. (1996). *Samovospitanie shkolnikov* [Self-education of schoolchildren]. Moskva : AST. INP. 265 s. [in Russian]
12. Sinelnikov, V. M. (2005). Samovykhovannia iak diial'nist' i joho psykholohichni osoblyvosti [Self-education as activity and its psychological features]. *Pedagogika i psihologiya*, 3 (48). S. 34–41. [In Ukrainian]
13. Chesnokova, I. I. (1977). *Problemy samosoznaniya v psihologii* [Problems of self-consciousness in psychology]. Moskva : Nauka. 144 s. [in Russian]

Цикалюк А. Ю.

Теоретические основы исследования проблемы самовоспитания личности в психологии

Аннотация. В статье представлено теоретический анализ проблемы самовоспитания личности как психологического феномена. Было представлено понятийно-категориальный аппарат, раскрыто некоторые сущностные особенности процесса самовоспитания. Выявлено структуру и динамику процесса самовоспитания в контексте категории самосознания. Подчеркивается роль самопознания, саморегуляции, отношения к самому себе, самоуважения в направлении позитивных трансформаций личности. Установлено, что процессы самовоспитания и саморегуляции являются осознанной практической деятельностью, которая направлена на более полную реализацию человеком себя как личности. Обозначены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: самовоспитание, самопознание, саморегуляция, личностные изменения, самоуважение.

Тsykaluk A. Y.

Theoretical basis of the study of the problem of self-education of personality in psychology

Abstract. This article, which based on the theoretical justification of scientific literature, presents a theoretical analysis of the problem of person's self-education. There was determined the conceptual categorical apparatus and also some essential features of the process of self-education were revealed. The structure and dynamics of self-education's process in the context of the category of self-awareness are revealed. The role of self-knowledge, self-regulation, self-alignment, self-esteem in the direction of positive personality transformations is especially emphasized. It was established that the processes of self-education and self-regulation are conscious practical actions which are aimed at a more complete realization by a human of himself as a person. Prospects for further research are outlined.

Keywords: self-education, self-knowledge, self-regulation, personal changes, self-esteem.

Цикалюк Анастасія Юріївна,
факультет іноземних мов
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
diamonds11@gmail.com

Науковий керівник:
Даценко Оксана Анатоліївна,
асистент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

Прокрастинація: шляхи профілактики, запобігання

Чорна К. М.

Анотація. У статті розглянуто феномен прокрастинації у контексті різних культур та часу. Досліджено таке поняття як «прокрастинація», визначено актуальність даного явища та закономірність його зростання. Представлено результати емпіричного дослідження поширення означеного феномену серед молоді. З'ясовано причини існування прокрастинації у юнацькому віці. Виявлено чинники, що сприяють підвищенню рівня прокрастинації. Виділено сучасні підходи до проблеми та описано основні види прокрастинації. Показано механізм її роботи та представлено основні типи прокрастинаторів. Сформовано перелік відволікаючих факторів, а також розроблено психолого-педагогічні рекомендації запобігання прокрастинації.

Ключові слова: прокрастинація, прокрастинатор, зволікання, стрес, мотивація, юнацький період, молодь.

Постановка проблеми. Наш світ досить швидко модернізується. Незмінним залишається факт існування прокрастинації. У ХХІ столітті ця проблема є актуальним та доволі розповсюдженим явищем, особливо серед молоді. Як відомо, технічний прогрес надає великі можливості, щодо реалізації власного потенціалу, втім у довгостроковій перспективі для декого це стає завадою у досягненні поставлених цілей. Адже чим більше можливостей ми маємо — тим більше з'являється рамок, у яких ми опиняємося не усвідомлюючи власну природу або не розуміючи як розірвати замкнуте коло. За останні 40 років вийшло декілька десятків наукових робіт та проведено чимало емпіричних досліджень, присвячених даному питанню, однак, не дивлячись на всі здобутки, показник прокрастинації серед населення продовжує зростати.

Мета роботи полягає у дослідженні рівня проявів прокрастинації у юнацькому віці, проясненні джерел її появи, висвітленні шляхів запобігання та демонстрації способів профілактичних робіт.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Термін «прокрастинація» вперше згадується у Оксфордському довіднику від 1548 року, однак явище було відомо людству ще за періоду античності. Наразі не існує загальноприйнятого визначення даного

феномену: кожен науковець, що займався вивченням питання, тлумачить прокрастинацію по-своєму. Так це буде «акт добровільного відкладання» за Стілом [1, с. 3], «ухилення від виконання завдання» за Кірт-Ашман [2, с. 67], «звичайна або навмисна затримка початку або завершення завдання» за Феррарі [3, с. 426–431], тощо. Втім, у науковому світі класичним вважається визначення надане Кларі Х. Лей: «Прокрастинація — це добровільна затримка наміченого курсу дій, незважаючи на те, що в результаті цієї затримки ситуація продовжує погіршуватись» [4, с. 474–495].

Для розуміння принципу роботи механізму прокрастинації варто дослідити «Цикл зволікання» запропонований Н. Шуховою [5], адже він наглядно демонструє, через які етапи доводиться щоразу проходити прокрастинатору. Надана інформація дає можливість зробити висновок, що прокрастинацію слід розглядати не тільки як схильність людини до ірраціонального відкладання, а й як свого роду ментальний капкан, котрий здатний завадити подальшому розвитку особистості та зашкодити певним сферам її життя.

За відсутності єдиної теорії, розрізняють чотири підходи до проблеми (психодинамічний, поведінковий підхід, когнітивний та підхід часової мотивації); та п'ять її видів представлені Мілграмом (щоденна або побутова, прокрастинація в прийнятті рішень, невротична, компульсивна, академічна), які об'єднуються у дві категорії, а саме — відкладання виконання завдань і відкладання прийняття рішень [6]. Обробка та аналіз літератури висвітлила зв'язок між емоційно-вольовою сферою особистості та прокрастинацією — це свого роду спосіб реагування на зовнішні подразники. Відштовхуючись від цього, розрізняють два типи прокрастинаторів, які подає Є. П. Ільїн: активний («напружений») та пасивний («розслаблений») [7].

Причинами для виникнення прокрастинації, за даними опублікованими Н. Лучниковою, можуть послугувати різні фактори — незацікавленість у виконанні завдань; відсутність навички планування та вміння раціонально розпоряджатися власним часом; неусвідомлення наслідків від невиконання завдань; страхи, що витісняють збуджуючі мотиви; перфекціонізм [8].

Окремо слід наголосити на тому, що прокрастинація не зводиться до звичайних ліноців. Так, ці явища на перший погляд здаються схожими, однак мають суттєву різницю: прокрастинатор, на відмінно від людини, що байдикує, більшість часу перебуває у підвішеному стані, відчуваючи дискомфорт та нервову напругу. Тривожність, почуття провини, стрес, розчарування в собі та непевненість у власних силах —

той мінімум, що завжди супроводжує прокрастинатора та є більш ніж неприємним додатком, адже у довгостроковій перспективі особистість людини змінюватиметься не на краще.

Викладення основного матеріалу дослідження. З метою вивчення феномену прокрастинації та рівня його поширення серед молоді, а також задля складання психолого-педагогічних рекомендацій, щодо профілактики прокрастинації, її запобігання у грудні 2019 року нами було проведено емпіричне дослідження. В якості психодіагностичного інструментарію було обрано методику, яка являла собою тест з 15 запитань, заснований за «Шкалою прокрастинації» професора К. Лея. Це дозволило визначити загальний рівень прокрастинації у особистості.

Вибірку склали 13 досліджуваних 11 класу (період ранньої юності), вікові показники респондентів варіювалися від 16 до 18 років.

У ході експерименту була встановлена наявність прокрастинації у старшокласників на середньому та високому рівнях (див. табл. 1).

Таблиця 1. Рівень проявів прокрастинації у учнів 11 класу

Рівень прокрастинації	Низький	Середній	Високий
К-сть респондентів	2	9	2
Показник у відсотках	15,4%	69,2%	15,4%

При більш глибокому аналізі результатів емпіричного дослідження проглядається деяка закономірність. Респонденти з низьким рівнем прокрастинації мають чітке уявлення про майбутнє, певні цілі та намічений сценарій подальшого життя. Ймовірно, подані показники обумовлені тим, що досліджувані не мають звичку прокрастинувати, якщо наразі є більш важливі заняття. Для групи, у якій спостерігається середній рівень прокрастинації, є характерним відносно уявлення про життєві перспективи, нечіткі цілі та розмитість планів. Це можна пояснити тим, що не дивлячись на середній рівень проявів прокрастинації, даний процес в деякій мірі перешкоджає процесу самовизначення. Досліджувані з високим рівнем прокрастинації відчують деякі труднощі з визначенням власних планів на майбутнє та організованістю в принципі. Допустимим поясненням стане той факт, що такі особи — типові прокрастинатори, що доволі часто перебувають у стресовому стані, адже витрачають психологічні ресурси на циклічне повторення негативних переживань, що чинить деструктивний вплив на особистість. З бесід, проведених зучасниками експерименту, було

визначено: найбільш розповсюдженими відволікаючими факторами для прокрастинаторів вважаються соціальні мережі та месенджери (92,3%), веб-серфінг (69,2%), Youtube (53,8%), фільми і серіали (69,2%), комп'ютерні ігри (38,4%), читання книг (23,1%), спілкування з друзями (84,6%), тощо.

Це підводить нас до висновку, що ступінь заглиблення випускників у процес прокрастинації безпосередньо пов'язаний з рівнем впливу на особистісне, соціальне, життєве і професійне самовизначення. Чим він вищий — тим більш деструктивним буде ефект у різних сферах життя людини.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На основі проведеного експерименту нами були розроблені комплексні рекомендації, що сприятимуть зниженню рівня прокрастинації серед старшокласників та попередять її виникнення. Варто: усвідомити прокрастинацію; розставити пріоритети для виконуваних завдань; мотивувати себе на досягнення результату; реорганізувати робочий процес; розділити виконання завдань на декілька етапів; розвивати у собі волюві якості; навчитися абстрагуватися від відволікаючих факторів; ознайомитися з популярною літературою з тай-менеджменту; не затягувати з виконанням завдань; змінити підхід, якщо потрібно; усвідомлено прокрастинувати.

Згідно існуючим концепціям, можна виокремити наступні чинники зростання рівня прокрастинації: проблема саморегуляції, брак мотивації, суспільна думка, тиск батьків, низька самооцінка. Упровадження психолого-педагогічних рекомендацій для зниження рівня прокрастинації дасть нам можливість дослідити їх ефективність та представити результати у подальших наукових публікаціях.

Список використаної літератури

1. Steel P. *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Things Done*. New York: HarperCollins, 2011. 328 p.
2. Kirst-Ashman Karen K., Grafton H. Hull Jr. *Empowerment Series: Generalist Practice with Organizations and Communities*. Boston: Cengage Learning, 2016. 608 p.
3. Ferrari J. R. *Delaying Disposing: Examining the Relationship between Procrastination and Clutter across Generations*. *Current Psychology*, 2018. P. 426–431.

4. Lay C. H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 1986. P. 474–495.
5. Шухова Н. Цикл Промедления [Электронный ресурс]. URL: <http://www.improvement.ru/bibliot/shuhova/03promedl1.shtm> (дата обращения 20.01.2020).
6. Milgram N. A., Gehrman T., Keinan G. Procrastination and emotional upset: A typological model. *Pers. Ind. Diff.* 1992. V. 13. P. 1307–1313.
7. Ильин Е. П. *Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень*. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 302 с.
8. Лучникова Н. Прокрастинация. *Вестник Психологии*: электрон. версия журн. URL: <https://psychologyjournal.ru/stories/prokrastinatsiya/#5> (дата обращения 20.01.2020).

References

1. Steel, P. (2011). *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Things Done*. New York: HarperCollins. 328 p.
2. Kirst-Ashman, Karen K., Grafton, H. Hull Jr. (2016). *Empowerment Series: Generalist Practice with Organizations and Communities*. Boston: Cengage Learning. 608 p.
3. Ferrari, J. R. (2018). *Delaying Disposing: Examining the Relationship between Procrastination and Clutter across Generations*. *Current Psychology*, 2018. P. 426–431.
4. Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*. P. 474–495.
5. Shuhova, N. *Tsikl Promedleniya* [Procrastination cycle]. [Elektronnyiy resurs]. URL: <http://www.improvement.ru/bibliot/shuhova/03promedl1.shtm> (data obrascheniya 20.01.2020). [in Russian]
6. Milgram, N. A., Gehrman, T., Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Pers. Ind. Diff.* V. 13. P. 1307–1313.
7. Ilin, E. P. (2011). *Rabota i lichnost. Trudogolizm, perfektsionizm, len*. Sankt-Peterburg: Piter. 302 s. [in Russian]

8. Luchnikova N. Prokrastinatsiya [Procrastination]. *Vestnik Psihologii: elektron. versiya zhurn.* URL: <https://psychologyjournal.ru/stories/prokrastinatsiya/#5> (data obrascheniya 20.01.2020). [in Russian]

Черная К. Н.

Прокрастинация: пути профилактики, предотвращение

Аннотация. В статье рассмотрены феномен прокрастинации в контексте разных культур и времени. Исследовано такое понятие как «прокрастинация», определена актуальность данного явления и закономерности его роста. Представлены результаты эмпирического исследования распространения указанного феномена среди молодежи. Выявлены причины существования прокрастинации в юношеском возрасте. Выявлены факторы, способствующие повышению уровня прокрастинации. Выделены современные подходы к проблеме и описаны основные виды прокрастинации. Показан механизм ее работы и представлены основные типы прокрастинаторов. Сформирован перечень отвлекающих факторов, а также разработаны психолого-педагогические рекомендации предотвращения прокрастинации.

Ключевые слова: прокрастинация, прокрастинатор, промедление, стресс, мотивация, юношеский период, молодежь.

Chorna K. M.

Procrastination: ways of prophylaxis, prevention

Abstract. The article considers the phenomenon of procrastination in the context of different cultures and time. The concept of “procrastination” is investigated; the relevance of this phenomenon and the laws of its growth are determined. The results of an empirical study of the spread of this phenomenon among young people are presented. The reasons for the existence of procrastination in adolescence are clarified. Factors contributing to an increase in the level of procrastination have identified. Highlighted modern approaches to the problem and described the main types of procrastination. The mechanism of its work is shown and the main types of procrastinators are presented. A list of distractions has been compiled and psychological-pedagogical recommendations developed to prevent procrastination.

Keywords: procrastination, procrastinator, stress, motivation, youthful period, youth.

Чорна Карина Миколаївна,

факультет іноземних мов

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

kaupa9605@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Розділ III
Психологічні особливості
професійної підготовки
фахівця

Психологічна детермінація професійного самовдосконалення майбутнього вчителя

Ісаєва Д. Ю.

Анотація. У статті здійснено аналіз професійного самовдосконалення як одного із базових чинників особистісного зростання майбутнього вчителя. Розглянуто різні підходи науковців щодо визначення сутності професійного самовдосконалення як особистісно цінної і професійно важливої якості особистості і представлено основні характеристики означеного феномена. Встановлено, що психологічною основою професійного самовдосконалення виступає професійна самосвідомість, яка сприяє розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта професійного самовдосконалення. Визначено основні психологічні детермінанти процесу професійного самовдосконалення особистості та представлена їх характеристика.

Ключові слова: самовдосконалення, професійне самовдосконалення, самопізнання, самоаналіз, самооцінка, саморегуляція, самопроекування.

Постановка проблеми. У контексті пріоритетів реформування освітньої сфери перед вітчизняною вищою школою постало завдання підготовки педагогів нового типу, фахівців здатних до створення інтелектуального, духовного потенціалу нації. Одним із магістральних шляхів формування майбутнього педагога вбачається в урахуванні особистісних чинників, зокрема внутрішньої активності студента, спрямованої на саморозвиток на етапі професійного становлення в умовах вищої педагогічної школи. Досягнення ефективних результатів у майбутній педагогічній діяльності, потребує від вчителя сформованості внутрішнього стрижня, на основі якого будується процес професійного і особистісного «становлення себе». Для того, щоб бути готовим щоденно підтримувати і доводити власні конкурентні переваги, вчитель потребує постійного професійного й особистісного самовдосконалення.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема професійного самовдосконалення була предметом дослідження науковців у різних аспектах: самовиховання студентської молоді, психологічні проблеми розвитку особистості, співвідношення самооцінки з рівнем домагань і професійних намірів,

готовності студентів до самоосвіти, професійного становлення вчителя [1, 2, 4, 6–8]. Проте, проблема психологічної детермінації професійного самовдосконалення майбутнього вчителя залишається недостатньо з'ясованою і потребує подальшого дослідження.

Мета статті — розкрити сутність поняття «професійне самовдосконалення», визначити основні психологічні механізми його функціонування та здійснити їх характеристику.

Викладення основного матеріалу дослідження. Вирішення означеної проблеми потребує з'ясування сутності поняття «професійне самовдосконалення». Аналіз представлених наукових поглядів свідчить про наявність варіативності підходів до сутності даної дефініції, які базуються на основі сутності самовдосконалення. Аналіз запропонованих у науковій літературі визначень поняття «самовдосконалення» дає підстави розглядати його як: систематичну, послідовну роботу особистості з удосконалення своїх позитивних й усунення негативних якостей; внутрішню самоорганізацію всього життя, оптимальну самореалізацію всіх своїх сил і здібностей; роботу над собою, яка прискорює процес формування особистісних якостей; досягнення особистістю досконалості шляхом розвитку фізичних, моральних, розумових та інших якостей; спрямованість на повну реалізацію себе як ідеальної особистості і передбачає активну самостійну роботу із самовиховання, самоосвіти та самонавчання [5, с. 7–14; с. 58–59].

Відповідно до поглядів науковців щодо сутності самовдосконалення у наукових наробках ряду дослідників (О. А. Ігнатюк [2], Л. О. Сущенко [6], Т. В. Шестакова [11] та ін.) розкривається сутність професійного самовдосконалення. Так, О. А. Ігнатюк професійне самовдосконалення трактує як важливий компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії майбутнього спеціаліста з конкретним соціальним середовищем, під час якої він реалізує потребу розвитку професійно важливих якостей, знань і вмінь, що сприятимуть досягненню успіху у професійній діяльності [2, с. 16]. З точки зору Л. О. Сущенко, професійне самовдосконалення — це внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається за рахунок усвідомлення необхідності самовдосконалення, самоаналізу, мотивованого цілеспрямованого й чітко організованого саморуху до ідеалу [6, с. 6]. Згідно позиції Т. В. Шестакової професійне самовдосконалення являє собою процес і результат творчого цілеспрямованого самостійного руху особи до вершин особистісного і професійного розвитку, що

здійснюється завдяки самоосвіті, самовихованню, самоактуалізації та забезпечує її творчу самореалізацію у професії [11, с. 11].

Отже, виходячи з вище викладеного можемо стверджувати, що професійне самовдосконалення — це свідомий динамічний неперервний процес розгортання особистісно-професійного потенціалу, заснованого на внутрішній потребі в удосконаленні інтелектуальних і практичних умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, особистісних і професійно значущих якостей вчителя задля підвищення особистісно-професійного зростання.

Професійне самовдосконалення потребує розгляду в межах категорії професійної самосвідомості. У психолого-педагогічній літературі (див., наприклад, О. Мешко [4]) професійна самосвідомість розглядається як здатність особистості зіставляти «образ Я» з вимогами професії до індивідуально-психологічних особливостей. Як складне особистісне утворення професійна самосвідомість характеризується усвідомленням особистістю: себе в якості суб'єкта майбутньої професійної діяльності; системи провідних цінностей професії на рівні особистісних цінностей; процесуальної сторони професійної діяльності та необхідності позитивного ставлення до оволодіння професією. Співвідношення цих факторів свідчить про професійну придатність і визначає ефективність професійного самовдосконалення майбутнього вчителя.

Здійснення професійного самовдосконалення потребує визначення детермінант його ефективного функціонування, базовими серед яких виступають такі психологічні механізми: *самопізнання, самоаналіз, самооцінка, саморегуляція*.

Розглядаючи професійну самосвідомість як усвідомлення студентом властивостей і особливостей власного Я, які значимі для процесу оволодіння професією і в подальшому в професійній діяльності, процес професійного самовдосконалення майбутнього фахівця можна розглядати як шлях від «Я — професійно реальне» до «Я — професійно ідеальне». Щоб вірно визначити «Я — професійно ідеальне» (яким я хочу стати в майбутньому), треба знати власне «Я — професійно реальне» (який я є сьогодні).

Тож професійне самовдосконалення пов'язано перш за все з процесами самопізнання, через які здійснюється цілеспрямоване отримання інформації про розвиток власної особистості. У психології поняття «самопізнання» визначається як складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях, діяльності і поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і поєднанні цих образів в єдине цілісне

утворення — уявлення, а потім у поняття свого «Я» як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів. З точки зору Л. Хоружої самопізнання — це «... основа саморозвитку, самоконтролю, і цілісне адекватне поняття про власне Я, саморегуляції особистості, що містить оцінку особистості самої себе, шкалу значимих цінностей» [9, с. 151]. Але, самопізнання, відбиваючи реальне буття особистості, робить це не дзеркально, тому уявлення людини про саму себе завжди буде мати суб'єктивний характер. Запобігти цього недоліку дозволяє механізм самоаналізу. І. І. Чеснокова зазначає, що «самоаналіз виникає як реакція на незадоволення людини власними психологічними особливостями, поведінкою, результатами діяльності і спрямований на усвідомлення і усунення невідповідності між тим чого вона бажає, й тим, що вона може, а також між тим, чого вона хоче й тим, що від неї вимагають [10, с. 70].

У дослідженнях С. Л. Рубінштейна, І. І. Чеснокової [5, 10] та інших науковців утверджується думка про співпорядкованість процесів самопізнання і самоаналізу. Так у концепції І. І. Чеснокової самопізнання визначається як складний багаторівневий процес індивідуалізовано розгорнутий у часі, а самоаналіз розглядається як один з прийомів самопізнання, результат застосування якого «відбувається подібно внутрішньому обговоренню з самим собою» своєї особистості, її цінностей [10, с. 98]. Самоаналіз, який базується на співставленні результатів діяльності з цілями, розвиває у суб'єкта аналітичне мислення, яке дає змогу розкрити причинно-наслідкові зв'язки своїх успіхів і невдач, критично оцінити факти, співвіднести їх з певними цінностями, що дозволяє йому подивитися на себе «іншими очима» і забезпечує внесення коректив у процес самовдосконалення.

Від глибини самоаналізу залежить самооцінка, під якою С. Л. Рубінштейн розуміє стрижневе утворення особистості, яке будується на оцінках індивіда іншими і його оцінювання цих інших [5, с. 56–58]. З точки зору І. І. Чеснокової самооцінка — «особливе утворення в структурі усвідомлення себе, яке виконує функції оцінки можливостей індивіда і зіставлення їх з вимогами ситуації поведінки, на основі чого відбувається її регуляція [10, с. 100]. Самооцінка формується під впливом різних чинників: порівняння образу реального «Я» з уявленням про те, якою б людина хотіла бути, привласнення людиною тих оцінок, які вона отримує від інших людей, реальна або уявна успішність дій людини. Тому вона може бути як адекватною, так і неадекватною (завищеною, або заниженою). Завищена самооцінка знижує потребу людини у самовдосконаленні, а занижена — викликає

розгубленість, невпевненість у собі. Адекватна самооцінка зміцнює впевненість у власних силах; за допомогою адекватної самооцінки координуються внутрішні психічні резерви особистості, спрямовані на усунення у самосвідомості протиріччя між Я-реальне і Я-ідеальне, що значною мірою забезпечує подальше її самовдосконалення.

Ядро самооцінки становлять прийняті суб'єктом цінності, які визначають специфіку її функціонування як механізму саморегуляції. У психології саморегуляція визначається як «свідома активність індивіда, спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища, як здатність індивіда самостійно забезпечувати адекватність власних дій і вчинків прийнятним програмам, вимогам певних принципів, норм, правил, які виступають в процесі саморегулювання в якості еталонів, ціннісних орієнтацій, вимогам діяльності [1, с.18]. Саморегуляція характеризується специфічною активністю, спрямованістю на співвіднесення поведінки особистості з вимогами ситуації, очікування інших людей, на актуалізацію психічних процесів відповідно до ситуації спілкування, міжособистісної взаємодії. Обов'язковою рисою саморегулювання є постійне внутрішнє оцінювання протікання акту поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним його оцінюванням іншими людьми.

Коригування компонентів поведінки в саморегулюванні виконує механізм самоконтролю, який здійснюється через оцінку суб'єктом власних дій на основі особистісно значимих мотивів і установок на основі зіставлення, аналізу і корекції між цілями, засобами і наслідками дій [3, с. 112].

Внесення коректив у власну поведінку, діяльність, стабілізувати їх у потрібному напрямі й цим самим робити свою особистість об'єктом самовдосконалення, потребує самопроектування. Самопроектування — процес визначення свого уявного «Я — ідеальне» на певному проміжку часу. Це своєрідна психологічна самоорієнтація, яка потребує уміння діагностувати ситуацію і здатність розробляти на цій основі безліч можливих рішень та передбачати ефективність їх результатів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи зазначимо, що самовдосконалення — це процес пізнання себе як суб'єкта діяльності, побудова та корекція образу «Я», наповнення змістом самосвідомості особистості, результатом чого виступає динаміка змін в контексті формування образу Я, тобто усвідомлення та осмислення суб'єктом власних змін з позиції самого себе, свого

місця в сучасному світі та своєї життєвої програми і визначення цінностей цих змін для себе, що сприяє самовдосконаленню. Отже, особистісне самовдосконалення створює можливості проаналізувати образ Я-концепції і таким чином зумовлює до повного виявлення, розвитку та реалізації особистістю своїх позитивних якостей та обумовлює зростання значення самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Борышевский М. Й. *Развитие саморегуляции поведения*. Київ: Искусство, 1992. 168 с.
2. Ігнатюк О. А. *Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету*: автореф. дис. д-ра. наук. Харків, 2010. 44 с.
3. *Краткий психологический словарь* / Сост. Л. А. Карпенко; / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
4. Мешко О. Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції. *Психологічні науки*. 2000. № 54. С. 235–239.
5. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1989. 703 с.
6. Сущенко Л. О. *Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти*: дис. канд. пед. наук. Київ, 2009. 20 с.
7. Подоляк Я. В., Шведова Я. В., Артюхова В. В. *Самосовершенствование студента*: учеб. пособ. Харьков: ХНУ, 2011. 171 с.
8. 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.
9. Хоружа Л. Л. *Етичний розвиток педагога*: навч. посіб. Київ: Академвидав. 2012. 208 с.

10. Чеснокова И. И. *Проблемы самосознания в психологии*. Москва: Наука, 1977. 144 с.
11. Шестакова Т. В. *Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення*: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2006. 20 с.

References

1. Boryshevskiy, M. I. (1992). *Razvitiye samoregulyatsiyi povedeniya* [Development of self-control of behaviour]. Kyiv, Iskustvo Publ., 168 s. [in Russian]
2. Ignatyuk, O. A. (2010). *Teoretychni ta metodychni osnovy pidgotovky maybutnyogo inzhenera do profesiynogo samovdoskonalennya v umovakh tekhnichnogo universytetu*: avtoref. dys. d-ra. nauk [Theoretical and methodological bases of preparation of a future engineer for professional self-improvement in the conditions of a technical university: abstract of dis. of Doctor of Science]. Kharkiv, 44 s. [in Ukrainian]
3. *Kratkiy psikhologicheskii slovar*. (1985). [Brief Psychological Dictionary]; L. A. Karpenko (Sost.); A. V. Petrovskiy, M. G. Yaroshevskiy (red.). Moscow, Political Publ., 43 s. [in Russian]
4. Meshko O. (2000) Profesiyne samopiznannya maybutnyogo vchytelya yak umova stanovlennya yogo pedagogichnoyi pozytsiyi [Professional self-knowledge of a future teacher in the conditions of development of his pedagogical position]. *Psychological Sciences*, 54. S. 235–239 [in Ukrainian]
5. Rubinstein, S. L. (1989). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Pedagogika Publ. 703 s. [in Russian]
6. Sushchenko, L. O. (2009). *Stymulyuvannya profesiynogo samovdoskonalennya vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pislyadyplomnoyi osvity*: dys. d-ra. nauk [Stimulating professional self-improvement of primary school teachers in postgraduate educational system: dis. of Doctor of Science]. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian]
7. Podolyak, Ya. V., Shvedova, Ya. V., Artyukhova, V. V. (2011) *Samosovershenstvovaniye studenta*: ucheb. posob. [Self-improvement of a student: study guide]. Kharkiv, KHNU Publ. 171 s. [in Russian]

8. Tokareva, N. N. (2017). Perspektivy lichnostnogo razvitiya sub'ektov obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennom informatsionnom obschestve [Prospects for the personal development of subjects of the educational space in the modern information society]. *Povyshenie kachestva obrazovaniya v usloviyah polikulturnogo sotsiuma : sb. statey / redkol.: I. A. Sharapova [i dr.]*. Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova. S. 51–55. [in Russian]
9. Khoruzha, L. L. (2012). *Etychnyi rozvytok pedagoga: navch. posib.* [Ethical development of a teacher]. Kyiv, Akadem Publ., 208 s. [in Ukrainian]
10. Chesnokova, I. I. (1977). *Problemy samosoznaniya v psichologii* [Problems of self-awareness in psychology]. Moscow, Nauka Publ. 144 s. [in Russian]
11. Shestakova, T. V. (2006). *Formuvannya gotovnosti maybutnikh pedagogiv do profesiynogo samovdoskonalennya: avtoref. dys. d-ra. nauk: spets.* [Formation of future teachers' readiness for professional self-improvement: abstract of dis. of Doctor of Science]. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian]

Исаева Д. Ю.

Психологическая детерминация профессионального самоусовершенствования будущего учителя

Аннотация. В статье осуществлен анализ профессионального самоусовершенствования как одного из базовых факторов личностного роста будущего учителя. Рассмотрены различные подходы ученых к определению сущности профессионального самоусовершенствования как личностно ценного и профессионально важного качества личности и представлены основные характеристики выделенного феномена. Установлено, что психологической основой профессионального самоусовершенствования выступает профессиональное самосознание, которое содействует развитию будущего учителя как субъекта профессионального самоусовершенствования. Определены основные психологические детерминанты процесса профессионального самоусовершенствования личности и представлена их характеристика.

Ключевые слова: самоусовершенствование, профессиональное самоусовершенствование, самопознание, самоанализ, самооценка, саморегуляция, самопроектирование.

Isayeva D. Yu.

Psychological determination of professional self-improvement of a future teacher

Abstract. This article analyses professional self-improvement as one of the basic factors of personal growth of a future teacher. The different scientists' approaches to defining the essence of professional self-improvement as a personally valuable and professionally important quality of a personality was considered presenting the main characteristics of this phenomenon. It was established that psychological basis of professional self-improvement is professional self-awareness, which contributes to the development of a future teacher as a subject of professional self-improvement. The main psychological determinants of the process of professional self-improvement of a personality and its characteristics were found and presented.

Keywords: self-improvement, professional self-improvement, self-knowledge, self-examination, auto-evaluation, self-control, self-projection.

Ісаєва Дарья Юріївна,

факультет дошкільної та технологічної освіти
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
gawkaisaeva@gmail.com

Науковий керівник:

Пінська Олена Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

Сутність і змістовна характеристика структурно-функціональних компонентів комунікативної компетентності вчителя

Соколовська О. С.

Анотація. У статті здійснений аналіз теоретичних засад проблеми комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості майбутнього вчителя. Представлено варіативність визначення поняття «комунікативна компетентність». Розглянуто різні підходи науковців до розкриття сутності і змісту означеного феномену. Визначено основні структурно-функціональні компоненти комунікативної компетентності (гностичний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, особистісний, емоційно-вольовий) та подано їх змістовну характеристику. За результатами теоретичного аналізу означено комунікативну компетентність як систему внутрішніх резервів особистості, необхідних для комунікативної дії в міжособистісній взаємодії.

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, комунікативна компетентність, функціонально-структурні компоненти.

Постановка проблеми. В умовах демократизації та гуманізації сучасного суспільства перед системою вищої педагогічної освіти поставлені завдання, спрямовані на всебічний розвиток творчих фахівців-професіоналів, здатних здійснювати ефективну комунікацію в навчально-виховному процесі. Вирішення цього завдання потребує сформованої комунікативної компетентності, яка забезпечує адекватну орієнтацію вчителя у власному психологічному потенціалі, створює можливості для установаження необхідних контактів з учасника педагогічної взаємодії. Проте з різних причин майбутні вчителі зустрічаються з значними труднощами в організації комунікативної взаємодії з учнями. Тому освітній процес у вищій потребує переходу від «знанневої» парадигми підготовки майбутнього вчителя до індивідуально-творчої, яка базується на комунікативній компетентності.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Різним аспектам проблеми комунікативної компетентності присвячені праці відомих вчених, котрі досліджували наукові основи

сутності, особливостей і структури комунікативної компетентності; методологічні засади ділової комунікації; співвідношення професійної і комунікативної компетентності; визначення специфіки змісту і структури комунікативної компетентності в залежності від виду діяльності [2, 3, 5, 6, 12]. Однак, проблема сутності і структурно-функціональних компонентів комунікативної компетентності студентів не знайшла в науковій літературі належного відображення, що потребує її подальшого дослідження.

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів комунікативної компетентності як інтегративної властивості вчителя, визначення її структурно-функціональних компонентів і здійснення їх характеристики.

Викладення основного матеріалу дослідження. Розгляд проблеми комунікативної компетентності потребує з'ясування сутності суміжних понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність». Поняття «компетентність» у сучасних наукових працях визначається як «...загальна життєздатність, що базується на знаннях, досвіді, ціннісних орієнтаціях, здібностях тощо» [1, с.408], як вияв на практиці готовність людини реалізувати свій потенціал для успішної творчої діяльності у професійній сфері, розуміння значимості і особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення [11, с. 67].

Зміна стратегічних цілей професійної фахової підготовки, орієнтація на результативність діяльності спеціаліста зумовили впровадження у науковий обіг поняття «професійна компетентність». Так Р. Гільмеєва у зміст професійної компетентності включає спеціальні професійні знання і вміння їх реалізації, науково-пізнавальні потреби, здатність до аналітичного мислення, наявність комунікативних та інтеграційних здібностей; особистісно-гуманні якості [3, с. 7–8]. Різновидом професійної компетентності виступає професійно-педагогічна компетентність. У наукових працях Н. В. Кузьміної обґрунтовується положення про те, що професійно-педагогічна компетентність — це властивість особистості, яка включає в себе сукупність умінь педагога, як суб'єкта педагогічного впливу, особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань. Така позиція дозволила автору виділити у професійно-педагогічній компетентності такі види: спеціальна і професійна компетентність з предмету, що викладається; методична компетентність щодо способів формування знань та

умінь учнів; соціально-психологічна компетентність в межах процесу спілкування; диференційовано-психологічна компетентність в області мотивів і здібностей учнів; аутопсихологічна компетентність в галузі гідності і недоліків власної діяльності та особистості [6, с. 9]. У дослідженні А. К. Маркової у структурі професійно-педагогічної компетентності виділяються професійні (об'єктивно необхідні), психологічні і педагогічні знання; професійно (об'єктивно) необхідні педагогічні уміння; професійні педагогічні позиції, установки вчителя, що дозволило науковцю зробити висновок щодо означеного феномену як індивідуальної особливості, що забезпечує оволодіння учителем знаннями та уміннями, які вимагаються професією [7, с. 7]. В. М. Введенський, розуміючи під професійною компетентністю «здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки», акцентує увагу на тому, що професійно-педагогічна компетентність не зводиться лише до набору знань та умінь, а визначає також необхідність їх ефективного застосування в реальній освітній практиці [2, с. 53]. З точки зору Н. А. Разіної, професійно-педагогічна компетентність — здатність учителя перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засоби формування особистості учнів з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється [10, с. 115].

У структурі професійно-педагогічної компетентності ряд науковців [4, 5, 8, 9, 12] виділяють комунікативну компетентність. Так, І. А. Зимня в професійній компетентності виокремлює компетентності, що стосуються ставлення людини до самої себе як особистості і як суб'єкта життєдіяльності, і компетентності, що стосуються взаємовідносин людини з іншими людьми, що по суті є комунікативними компетентностями [5, с. 9]. Розглядаючи комунікативну компетентність як моральну категорію, Ю. М. Ємельянов акцентує увагу на тому, що вона регулює всю систему ставлення людини до природного й соціального світу, а також до самої себе як синтезу цих двох світів і вимагає від особистості усвідомлення власних потреб та ціннісних орієнтацій, перцептивних умінь, готовності сприймати нове в зовнішньому середовищі, своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп та культур, своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією зовнішніх факторів тощо [4]. Р. С. Немов розглядає комунікативну компетентність в структурі спілкування, визначаючи її як «соціально-психологічне поняття,

яке означає сукупність знань, умінь та навиків спілкування з людьми» [8, с. 222]. На думку І. М. Писаревського комунікативна компетентність складається зі здатностей особистості здійснювати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації майбутньої взаємодії, адаптуватися до соціально-психологічної атмосфери комунікативної діяльності та здійснювати соціально-психологічне управління комунікативною взаємодією [9].

Комунікативна компетентність являє собою структуровану цілісність, яка формується на основі єдності когнітивного, мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного, рефлексивного, особистісного, емоційно-вольового компонентів. *Когнітивний компонент* передбачає усвідомлення студентами сутності і значимості комунікативної діяльності і відображає теоретичну підготовленість майбутнього вчителя до організації комунікативно спрямованого педагогічного процесу, що відображається у наявності системи наукових знань про різні аспекти комунікативної діяльності (знання сутності, особливостей, факторів) комунікативної взаємодії тощо); теоретичне усвідомлення комунікативних ситуацій в навчальному процесі, які виконують функцію інформаційного базису для орієнтаційно-перетворювальної діяльності і забезпечують ступінь орієнтації вчителя у психолого-педагогічній інформації щодо комунікативної діяльності і стратегії її організації, знань які перейшли в розряд детермінант його комунікативної поведінки

Мотиваційно-ціннісний компонент комунікативної компетентності характеризує мотиваційно-ціннісний сферу особистості вчителя і представлений такими характеристиками: сформованість ціннісних орієнтацій на учнів як суб'єктів комунікативної діяльності, на власну особистість як носія комунікативної компетентності та на майбутню професійну діяльність як комунікативну; наявність мотивів професійно-педагогічної спрямованості на розвиток комунікативної компетентності особистісної взаємодії і характеризується усвідомленістю важливості комунікативної компетентності для ефективної професійної діяльності вчителя, та прагненні підвищити її рівень.

Процесуально-діяльнісний компонент забезпечує взаємозв'язок між комунікативними знаннями та реальною практикою комунікативної діяльності і спрямований на оптимізацію комунікативної поведінки вчителя, яка набуває ролі професійно значущої та забезпечує здатність особи володіти широким спектром стратегій поведінки. Він являє собою діяльнісний вияв комунікативних умінь: гностичних (уміння сприймати, розуміти і адекватно моделювати партнера по взаємодії), експресивних

(уміння самовираження власної особистості через самопрезентацію), інтерактивних (уміння впливати на партнера по комунікативній діяльності), які дають змогу успішно встановлювати контакт з іншою людиною та адекватно пізнавати її внутрішні стани і керувати ситуацією взаємодії з нею. Реалізується процесуально-діяльнісний компонент через конструктивне вирішення комунікативних задач, спрямованість конструктивної позиції як системи стосунків, оцінок, поведінки вчителя, які сформовані на основі ціннісних орієнтацій та професійних мотивів і суттєво впливають на ефективність комунікативної діяльності.

Рефлексивний компонент забезпечує здатність особистості до аналізу власного комунікативного потенціалу та вміння реконструювати компоненти психологічного образу власного Я та образу партнерів по взаємодії. Здатність особистості до усвідомлення свого емоційного стану, мотивів діяльності, до визначення психологічних характеристик партнерів по взаємодії, аналізу власного комунікативного досвіду з метою його актуалізації в умовах комунікативної діяльності, когнітивне освоєння ситуації міжособистісної взаємодії.

Особистісний компонент характеризує міру сформованості виокремлених комунікативно важливих якостей, які мають універсальний характер. Із загальної сукупності нами були виділені ті якості, які виражають відношення в системі «людина-людина» і відношення людини до себе і таким чином забезпечують високий рівень сформованості комунікативної компетентності. До них були віднесені наступні комунікативні якості: ввічливість, делікатність, доброта, доброзичливість, довірливість, душевність, ініціативність, тактовність, наполегливість, товариськість, чуйність, скромність, справедливість, самостійність, терпимість, поважливість, чуйність, уважність.

Емоційно-вольовий компонент характеризується особистісним ставленням до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності і комунікативної компетентності і визначає здатність особистості до свідомого управління своїм емоційним станом, регуляцію власного психологічного стану на основі самоконтролю емоцій, спокійних реакцій на емоційні дії партнерів, раціоналізацію емоцій через обмін змістом емоційних переживань у процесі взаємодії. Проявляється емоційний компонент у високому рівні емоційної стійкості, здатності до вольової саморегуляції, власної діяльності і поведінки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх резервів особистості, необхідних для ефективної комунікативної діяльності у визначеному колі різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії і включає в себе сукупність знань, умінь і навичок, чуттєвий та практичний досвід індивіда, здатність і готовність установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Вона забезпечує адекватну орієнтацію людини в самій собі — власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера і орієнтованість у різноманітних ситуаціях взаємодії, спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням при постійній видозміні міжособистісних відносин.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 408–409.
2. Введенский В. М. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*, 2003. № 10. С. 51–55.
3. Гильмеєва Р. Х. Развитие профессиональной компетентности учителя в системе повышения квалификации. *Методист*, 1992. № 5. С. 6–8.
4. Емельянов Ю. Н. *Обучение паритетному диалогу: уч. пособ.* Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1991. 106 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 4–12.
6. Кузьмина Н. В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990. 184 с.
7. Маркова А. К. *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
8. Немов Р. С. *Психология. Словарь-справочник*. Москва: Изд-во Владос-Пресс, 2003. 304 с.
9. Писаревський І. М., Александрова С. А. *Професійно-комунікативна компетентність (в туризмі): підручник*. Харків: ХНАМГ. 2010. 230 с.

10. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования. *Завуч.* 2001. № 4. С. 113–136.
11. Татур Ю. Г. *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования.* Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 67 с.
12. 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.

References

1. Bibik, N. M., Kremen, V. G. (2008). Kompetentnist u navchanni [Competence in studying]. *Entsyklopediya osvity.* Kyiv, Yurinkom Inter. S. 408–409. [in Ukrainian]
2. Vvedenskiy, V. M. (2003). Modelirovaniye professionalnoy kompetentnosti pedagoga [Modelling of teacher's professional competence]. *Pedagogika*, 10, S. 51–55. [in Russian]
3. Hylmeyeva, R. Kh. (1992). Razvitiye professionalnoy kompetentnosti uchitelya v sisteme povysheniya kvalifikatsiyi [Development of teacher's professional competence in the continuing educational system]. *Metodist*, 5. S. 6–8. [in Russian]
4. Emelyanov, Yu. N. (1991). *Obucheniye paritetnomu dialogu: uch. posob.* [Parity Dialogue Training: study guide]. Leningrad, LGU Publ., 106 s. [in Russian]
5. Zimnyaya, I. A. (2003). Klyuchevye kompetentsiyi — novaya paradigma obrazovaniya [Key competencies is a new education paradigm]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, 5. S. 4–12. [in Russian]
6. Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of a personality of a teacher and master of vocational training]. Moscow, Vysshaya shkola Publ. 184 s. [in Russian]

7. Markova, A. K. (1993). *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of teacher's labour]. Moscow: Prosveshcheniye Publ. 192 s. [in Russian]
8. Nemov, R. S. (2003). *Psikhologiya. Slovar-spravochnik* [Psychology. Dictionary-book of reference]. Moscow: Vlados-Press Publ. 304 s. [in Russian]
9. Pysarevskiy, I. M., Aleksandrova, S. A. (2010). *Profesiynno-komunikatyvna kompetentnist (v turyzmi): pidruchnyk* [Professional and communicative competence (in tourism)]. Kharkiv: KHNAMH. 230 s. [in Ukrainian]
10. Razina, N. A. (2001). Model professionalnoy kompetentnosti uchitelya v sootvetstviyi so standartami obrazovaniya [Teacher's professional competency model in accordance with educational standards]. *Zavuch*, 4. S. 113–136. [in Russian]
11. Tatur, Yu. G., (2004). *Kompetentnyi podkhod v opisaniyi rezultatov i proektirovaniyi standartov vyssheho professionalnogo obrazovaniya* [Competence approach in describing the results and designing standards of higher professional education]. Moscow: Research Centre for Issues of Quality Training of Specialists. 67 s. [in Russian]
12. Tokareva, N. M. (2018). Psykholohichni vymiry dialohizatsiyi suchasnoho osvithn'oho prostoru [Psychological dimensions of dialogization of the modern educational space]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi : zb. nauk. prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriyevoyi*. Vyp. 40. Kam'yanets'-Podil's'kyi : Aksioma. S. 373–384. [in Ukrainian]

Соколовская О. С.

Сущность и содержательная характеристика структурно-функциональных компонентов коммуникативной компетентности учителя

Аннотация. В статье осуществлен анализ теоретических основ проблемы коммуникативной компетентности как интегративного образования личности будущего учителя. Представлена вариативность определения понятия «коммуникативная компетентность». Рассмотрены различные подходы ученых к раскрытию сущности и содержания обозначенного феномена. Выделены основные структурно-функциональные компоненты коммуникативной компетентности

(гностический, мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивный, личностный, эмоционально-волевой) и представлена их содержательная характеристика. По результатам теоретического анализа определена коммуникативная компетентность как система внутренних резервов личности, необходимых для коммуникативных действий в межличностном взаимодействии.

Ключевые слова: компетентность, педагогическая компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, коммуникативная компетентность, функционально-структурные компоненты.

Sokolovska O. S.

The essence and content characterization of the structural and functional components of the teacher's communicative competence

Abstract. This article analyses theoretical foundations of the problem of communicative competence as an integrative formation of a future teacher's personality. The variability of the definition of "communicative competence" was presented. The different scientists' approaches to defining the essence and content of the denoted phenomenon were considered. The basic structural and functional components of communicative competence (gnostic, motivational-value, operational-activity, reflexive, personal, emotional-volitional) and their substantive characteristics were specified and defined. According to the results of theoretical analysis, communicative competence is defined as a system of internal reserves of a personality necessary for communicative interpersonal interaction.

Keywords: competence, pedagogical competence, professional and pedagogical competence, communicative competence, functional and structural components.

Соколовська Олександра Сергіївна,
факультет дошкільної та технологічної освіти
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
sokolovskaya@gmail.com

Науковий керівник:
Пінська Олена Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

УДК 159.923:[378:37.011.3-051]

Психологічний дискурс моделювання деонтологічного профілю майбутніх педагогів

Токарева Н. М.

Анотація. У статті висвітлено психологічні аспекти професіоналізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. Означено сутність моделювання деонтологічного профілю майбутніх фахівців-педагогів у сучасному суспільстві. Особливу увагу автором приділено питанням розвитку психолого-педагогічних мета-компетенцій студентів. Визначено значимість психолого-педагогічного супроводу деонтологічного розвитку молоді у закладах вищої освіти. Автор наводить результати емпіричного вивчення уявлень майбутніх педагогів щодо деонтологічного профілю педагога. Доведено актуальність системного моделювання деонтологічного профілю особистості у вимірах фахової підготовки.

Ключові слова: професіоналізація, психологізація освіти, деонтологічний профіль, компетентнісний підхід, психолого-педагогічний супровід.

Постановка проблеми. Реформування сучасного культурно-освітнього простору України у несталих вимірах інформаційного суспільства зумовлює необхідність переосмислення континууму впровадження європейських норм і стандартів у парадигму розбудови національної освіти. Викликами сьогодення є, зокрема, перехід від тоталітарної уніфікації, усталених стереотипів, неефективних шаблонів викладацької діяльності до творчої ініціативи та індивідуальної відповідальності педагогів у проектуванні і організації педагогічного процесу, орієнтованого на моделювання гнучкої поведінки суб'єктів життєтворення, спрямованої на задоволення потреби у новій інформації, розширенні власного досвіду.

У контексті розбудови демократичного суспільства постіндустріальної доби відбувається форматування якісно нового освітнього простору, що, у свою чергу, актуалізує нові грані моделі педагогічної освіти. Перед закладами вищої педагогічної освіти постає завдання досягнення нової якості підготовки фахівців, здатних нестандартно мислити, продукувати творчі ідеї й знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблем у професійній діяльності.

Проблемне поле цілеспрямованої підготовки фахівців у вимірах професіоналізації стало знаходитися у центрі інтересів й активно обговорюється психолого-педагогічною науковою спільнотою [2, 3, 5, 7, 10], хоча багато питань даного контенту все ще залишаються дискусійними. Разом з тим, беззаперечно визнається, що сучасний дискурс моделювання у закладах педагогічної освіти деонтологічного профілю майбутнього педагога має ґрунтуватися на векторах змінення рольових функцій і нормативів поведінки вчителя у ХХІ столітті [6, 10], котрі обумовлюють нову систему реалізації педагогічної діяльності.

В умовах сьогодення майбутні педагоги мають орієнтуватися у функціональних позиціях 1) педагога-предметника — експерта, здатного здійснювати навігацію у певній предметній галузі; 2) педагога-тьютора, що виконує формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів на підставі вивчення суб'єктивних вимірів мотиваційної сфери, інтересів, життєвих планів школярів; 3) педагога-модератора, що виконує формування групової освітньої траєкторії учнів, проектує освітні процеси і керує ними. Крім того, успішна педагогічна діяльність потребує від вчителя реалізації здатності гармонізувати освітній процес у форматі індивідуально-особистісного та компетентнісного підходів [7, 10]. Тож необхідною передумовою моделювання деонтологічного профілю майбутнього педагога, беззаперечно, є не стільки академічна складова професійного досвіду, скільки психолого-педагогічна компетентність — надпредметна універсалія вищого рівня, що, як наголошує Т. Л. Шабанова, гарантовано забезпечує легкість формування предметних компетенцій [10].

У контексті даного дослідження ми мали за мету окреслення психологічних особливостей розвитку професійного ресурсу й особистісного потенціалу майбутніх педагогів у сучасному освітньому просторі фахової підготовки.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Вищі заклади освіти є відкритою полімодальною соціальною системою, покликаною створювати умови для становлення й розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. Здобувачі вищої педагогічної освіти у процесі фахової підготовки набувають досвід успішної соціалізації в умовах психолого-педагогічної взаємодії із суб'єктами освіти, форматуєчи власний деонтологічний профіль.

Філософський словник тлумачить поняття «*деонтологія*» (від грець. *δέοντος* (deon) — борг (необхідне) і *λόγος* (logos) — вчення, слово) як розділ етичної теорії, в якій розглядаються проблеми обов'язку, моральних вимог та нормативів і взагалі *належного* як специфічної для

моральності форми виявлення соціальної необхідності [8, с. 112]. Серед основних категорій деонтології, як наголошує Є. К. Веселова, чільне місце займає професійний обов'язок — категорія, взаємопов'язана із головною категорією етики — мораллю; професійний обов'язок «має два можливі джерела появи усвідомленості людини: зовнішній, що виникає у культурно-історичному середовищі у формі світогляду конкретного соціуму й пропонується особистості для інтеріоризації; і внутрішній, властивий людині від природи і даний йому у формі совісті — природного морального закону» [2, с. 31]. У педагогічному континуумі деонтологія інтерпретується як «міждисциплінарний науковий напрям, що досліджує проблеми професійного обов'язку і нормативної поведінки педагога» [9, с. 78]; спрямування деонтологічної підготовки вчителя на формування та розвиток його ціннісно-нормативних компонентів робить інноваційну психолого-педагогічну складову професіоналізації одним із важливих дієвих механізмів належної професійної поведінки фахівця.

Аналіз наукової літератури й власний досвід роботи дозволяє нам стверджувати, що без цілеспрямованого моделювання деонтологічного профілю майбутнього педагога у контексті профільної підготовки фахівця досягнення позитивних результатів є малоймовірним. Тож можна констатувати у сучасному освітньому просторі принципові зміни цілей освіти — від суто предметних вони трансформуються в інтегративні: особистісний і професійний розвиток, підвищення рівня життєстійкості, конкурентноздатності на ринку праці, тощо. Акцент у освіті (згідно із твердженням В. А. Семиченко) детермінує системний розвиток в учнів компетентності в оперуванні інформацією, що обумовлено стрімким підвищенням питомої ваги інформаційно-комунікаційних засобів навчання і виховання [5].

Автор компетентнісного підходу Дж. Равен (див. «Компетентність в сучасному суспільстві» [4]) тлумачить поняття «компетентність» як явище, «котре складається із великої кількості компонентів»; ці компоненти «можуть замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки... види компетентності суть мотивовані здібності» [4]. Дж. Равеном запропоновано перелік видів компетентностей, серед яких: тенденція до більш ясного розуміння цінностей і установок по відношенню до конкретної мети; здатність контролювати свою діяльність; готовність і здатність навчатись самостійно; впевненість у собі; адаптивність; схильність до роздумів про майбутнє; звичка до абстрагування; увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей; самостійність мислення,

оригінальність; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей і ресурсів (як матеріальних, так і людських); готовність використовувати нові ідеї і інновації для досягнення мети; здатність приймати рішення; персональна відповідальність; здатність до спільної роботи заради досягнення мети; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності; готовність займатись організаційним і суспільним плануванням та ін. [4, с. 281–296]. Означені компетентності, переважно, являють собою якості особистості, що забезпечують реалізацію соціально бажаної поведінки і ефективної професійної діяльності [5]. Аналогічний підхід до структурування необхідних для конкурентоздатної у 2020 році особистості компетентностей (*soft-skills*) продемонстрував World Economic Forum — Future of Jobs. Були виокремлені:

- системне мислення — здатність вирішувати комплексні задачі;
- критичне мислення;
- креативність;
- компетенція управління людьми;
- комунікаційні навички;
- емоційний інтелект;
- навички формування суджень і прийняття рішень;
- клієнтоорієнтованість;
- уміння вести переговори (робота у команді);
- когнітивна (мисленнєва) гнучкість — робота в умовах невизначеності.

Цілеспрямований розвиток означених *soft-skills* у процесі фахової підготовки майбутнього професіонала (і зокрема — педагога) у закладах освіти поза сумнівом потребує психолого-педагогічного супроводу.

Ідея психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього процесу активно впроваджувалася у практику середньої освіти педагогами-гуманістами, котрі почали планомірно розділяти процес освіти на процес навчання і процес супроводу; сенс супроводу полягав у створенні особливої культури підтримки і допомоги дитині у навчально-виховному процесі [3, с. 50]. Система супроводу у вищій школі передбачає створення спеціальних психолого-педагогічних умов

для успішного індивідуального розвитку, саморозвитку. Аспекти психолого-педагогічного супроводу особистості у закладах вищої освіти стосуються професійної адаптації студента, формування професійної самостійності й емоційної стійкості; **психолого-педагогічний супровід визначається як тривалий процес участі** кваліфікованого педагога-психолога в антиципації, діагностиці і вирішенні особистісних проблем студента. Згідно із дослідженнями А. В. Лапшової, О. І. Ваганової, М. С. Малеевої найбільше потребують психолого-педагогічного супроводу студенти молодших курсів, котрі досить часто не можуть подолати адаптаційний бар'єр [3, с. 50].

Т. І. Волкова розглядає психолого-педагогічний супровід як частину психологічного забезпечення професійної підготовки студента, а А. В. Брушлинський важливою умовою творчого розвитку студентів називає розуміння студентами дієвості психологічної науки у подоланні ними життєвих труднощів й інтерес до психології [3, с. 51].

В цілому, психолого-педагогічний супровід зорієнтований на підвищення адаптаційного потенціалу студентів, ефективності навчання, формування й розвитку особистісних і професійних властивостей, підвищення якості підготовки фахівців.

У даній статті презентується досвід реалізації стратегії моделювання особистісних конструктів як елементів деонтологічного профілю майбутніх педагогів у професійній підготовці студентів педагогічного профілю освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Не потребує доведення той факт, що виступати навігатором змін у закладах освіти може лише той педагог, котрий володіє високим рівнем психологічної культури, здатний застосовувати інтегровані психолого-педагогічні знання для аналізу й проектування педагогічних подій, сприяти створенню у школі гармонійного розвивального освітнього середовища [6, 7, 10].

Розвиток суб'єктного потенціалу особистості, адекватне усвідомлення молодими людьми шляхів свого особистісного і професійного розвитку, формування навичок психічної стійкості у подоланні труднощів фахової діяльності — все це потребує системної психологізації освітнього простору, зорієнтованого на деонтологічний континуум генези буття. Феноменологію *психологізації освіти* ми розуміємо як систему інтерпретаційних схем організації освітнього простору у континуумі індивідуальної та/або колективної свідомості, що розгортається у вимірах соціально-психологічної

реальності, яка складається у процесі її суб'єктивного відображення людиною і характеризує розвиток особистості у соціокультурному просторі міжособистісної та професійної взаємодії. Моделювання деонтологічного профілю фахівця у вимірах профільної освіти осмислюється як одна із ключових задач освітнього пошуку.

З метою перевірки теоретичних положень феноменології моделювання деонтологічного профілю майбутніх педагогів нами було здійснено емпіричне дослідження.

Визначаючи науково-організаційні основи моделювання деонтологічних особистісних конструктів студентів педагогічного профілю освіти, ми виходили з принципу системного моделювання у форматі психологічної науки. В даному контексті в основу професійної підготовки педагогів ми ставимо процес системного моделювання особистісних конструктів фахівця, детермінованих деонтологічними установками, що викликають особистісні зміни суб'єкта як міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності. Даний процес має місце при переживанні людиною кризового досвіду. Особистісний конструкт інтерпретується нами як ідея або сентенція, котру суб'єкт використовує для осмислення, інтерпретації або прогнозування власного досвіду, життєвого вибору [6]. Конструкт — це біполярна суб'єктивна вимірювальна шкала, яка реалізує одночасно дві функції: узагальнення (встановлення подібності) і протиставлення (встановлення відмінностей).

У дослідженні особливостей особистісних конструктів фахівця на стадії професійної підготовки наша увага була спрямована на виявлення складових деонтологічних Я-образу студентів як одного з провідних чинників регуляції активності особистості, що обумовлює її успішність і емоційно-сміслові значення в процесі підготовки компетентних фахівців-педагогів.

Базою емпіричного дослідження було обрано Криворізький державний педагогічний університет. Вибірку склали 259 студентів I–IV курсів природничо-наукового, географічного та історичного напрямів фахової підготовки.

В якості психодіагностичного інструментарію нами було обрано проєктивну методику вільного опису «Психологічний портрет ідеального вчителя»; отримана інформація була опрацьована із залученням схем контент-аналізу, що дозволило сформувати перелік найбільш бажаних для респондентів особистісних конструктів педагога.

На другому етапі дослідження студентам було запропоновано проранжувати за 10-бальною шкалою значимість виокремлених

особистісних характеристик педагога. Узагальнення даних контент-аналізу представлені у таблиці 1.

Таблиця 1. Деонтологічні характеристики педагога
(Моделювання уявлень студентів)

Характерологічні властивості педагога	Уявлення студентів 1 курсу	Уявлення студентів 3 курсу	Уявлення студентів 4 курсу
Емпатія	3,1	4	3,29
Тактовність	2,24	1,75	2,1
Комунікабельність	4,4	2,89	3,79
Рефлексія	5	4,5	6,25
Емоційний інтелект	8, 25	6,4	4,79
Організованість	6,79	5,25	5,5
Відповідальність	10	9,1	8,5
Інтелект	1,75	3,25	2,15
Толерантність	6,9	8	7,1
Впевненість	7,64	7,1	5,75
Уважність	3	2,25	1,25
Емоційна стабільність	9,15	10	9,25

Аналіз отриманих даних свідчить про відносну стабільність уявлень респондентів про деонтологічний профіль педагога. Студенти 1 курсу при ранжируванні властивостей педагога віддають перевагу *відповідальності* (I рангова позиція), *емоційній стабільності* (II рангова позиція) та *емоційному інтелекту* (III рангова позиція) педагога. Це може бути пояснено потребою респондентів у емоційній підтримці у період адаптації студентів до умов навчання у вищій школі. Разом з тим, відповідальність та емоційна стабільність педагогів, згідно із оцінками студентів, гарантують сталість навчальної ситуації, зумовлюють впевненість юнацтва у своїх діях. Схожий рейтинг деонтологічних властивостей педагога представлений в уявленнях студентів 3–4 курсів: I рангову позицію респонденти віддають *емоційній стабільності* педагога, II — *відповідальності* вчителя. Проте III рангова позиція у переліку властивостей педагога респондентів даної

вікової групи належить *толерантності*; це дозволяє констатувати, що у динаміці фахової підготовки студентства набуває значимості фактор розуміння, довіри у стосунках із викладачами.

Одночасно знижуються ранги *інтелекту, впевненості й уважності* у характерологічних профілях педагога, складених респондентами 4-го курсу, що суперечить логіці трансформації особистісних конструктів в професійному становленні суб'єкта і вимагає уточнення моделі орієнтовних фреймів професійного самовизначення в контексті цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу з метою підвищення рівня психологічної компетентності учасників навчально-виховного процесу. Недооцінені студентами й такі особистісні конструкти педагога як *організованість, комунікабельність, рефлексія*, що є необхідними елементами деонтологічного профілю фахівця в умовах сучасного соціокультурного простору.

Результати дослідження дозволяють констатувати, що студенти бакалавріату (1–4 курси освітньої програми) недостатньо поінформовані про критерії успішної педагогічної діяльності й вимоги до персонологічного профілю педагога. Неefективно протікає й психічна адаптація студентів до умов навчання у вищій школі, що передбачає взаємодію особистості з культурно-соціальним середовищем, забезпечує адекватність засобів і способів задоволення основних потреб в умовах інформаційного перевантаження і підвищених вимог до внутрішніх резервів психіки особистості при формуванні професійно значущих якостей особистості; на жаль, адаптація студентів до специфічних умов навчання у закладі вищої освіти у більшості випадків відбувається стихійно. У цьому складному процесі дуже рідко застосовуються засоби конструктивного моделювання деонтологічного профілю майбутнього фахівця та психологічного забезпечення навчального процесу. Тому існує нагальна необхідність введення для першокурсників пропедевтичного спецкурсу, що має забезпечувати не тільки ефективність адаптації, соціально-психологічну підтримку студентів та психологічну профілактику деструктивних психічних станів, емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень, а й створювати адекватні орієнтири моделювання особистісних конструктів професіонала в ментальному просторі особистості, експлікуючи (від англ. explicit — характеристика того, що є усвідомленим; явно, відкрито виражений [1]) деонтологічний профіль педагога в якості орієнтовної основи персонологічного розвитку майбутніх фахівців.

Вивчення процесу формування теоретичної (концептуальної) моделі деонтологічного профілю педагога [2, 5, 6, 9] дозволило виділити кілька етапів персоналізації суб'єкта в нових умовах життєдіяльності:

- дисоціація або руйнування елементів ідентичності (або особистісного конструкту), що суперечать новим вимогам до соціально-рольової поведінки суб'єкта;
- невизначеність уявлень про шляхи конструювання нових особистісних (або деонтологічних) конструктів;
- моделювання нових конструктів на підставі особистісного зміни і конструювання нової ідентичності.

Результативність комунікативного моделювання Я-схем особистості і професійно значущих форм поведінки фахівця системи освіти передбачає активне особистісне змінення майбутнього фахівця, модифікацію характерологічного профілю суб'єкта відповідно до професійної деонтології фахівця. Цей процес можна оптимізувати засобами когнітивної інтервенції (зміни розумових стратегій особистості), спрямованої на формування орієнтовної основи моделювання особистісних конструктів педагога і розширення діапазону професійної рольової поведінки в парадигмі семантичного резонансу.

Моделювання конструктів поведінки майбутнього фахівця вимагає застосування комплексу формувальних вправ, що дозволить адекватно трансформувати Я-схеми особистості, котрі впливають на отримання і інтерпретацію нової інформації про себе та інших людей.

Беручи за основу класифікації моделюючих вправ особливості формування умінь і навичок, вважаємо доцільним виокремлювати такі різновиди вправ: 1) структурні вправи, що дозволяють сформувати необхідний особистісний (зокрема й деонтологічний) конструкт суб'єкта: імітаційні вправи (забезпечують надання зразків для наслідування), вправи-доповнення (передбачають роботу з наданими зразками та логічне завершення ситуацій), конструктивні вправи (створення і вирішення проблемних ситуацій); 2) операційні вправи, що сприяють формуванню знань, умінь, навичок та компетенцій особистості: трансформаційні вправи (призначені для формування навичок роботи зі змінними ситуаціями, наприклад, переорієнтація деструктивної конфліктної ситуації в конструктивну), програмовані вправи (забезпечують засвоєння алгоритму поведінки в конкретній ситуації); 3) тренінгові вправи, що передбачають тренування і

закріплення комунікативних навичок майбутнього педагога у практичній діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, формування компетентного конкурентоспроможного педагога вимагає комплексного підходу до професійної підготовки фахівця в контексті когнітивного і деонтологічних моделювання особистісних конструктів.

Психолого-педагогічний супровід даного процесу слід розглядати як особливий вид міжособистісної взаємодії суб'єктів освіти, що переслідує мету активізації внутрішніх ресурсів розвитку особистості й професіоналізації майбутнього фахівця. Психолого-педагогічний супровід є технологією, що створює комфортні умови для розвитку суб'єктів освітнього простору та успішного виконання ними своїх особистісних і професійних функцій.

Оптимізація процесу професійного розвитку фахівця вимагає оптимізації психологічного середовища, в якому цей розвиток здійснюється.

Психологізація освітнього простору гарантовано сприятиме актуалізації й втіленню у навчальний процес практик формування ключових компетентностей в умовах органічного поєднання когнітивної (академічної), дієвої (технологічної, операційної), особистісної (ціннісної, аутодіагностичної) і рефлексивної (самоусвідомлення) складових роботи з навчальним матеріалом.

Список використаної літератури

1. *Великий тлумачний словник* [Електронний ресурс]. URL: <http://www.lingvo.ua/uk/Interpret/uk>
2. Веселова Е. К. *Психологическая деонтология*. Санкт-Петербург: Издат. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2002. 316 с.
3. Лапшова А. В., Ваганова О. И., Малеева М. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза. *Проблемы современного педагогического образования*, 2018. С. 50–53.
4. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация* / пер. с англ. Москва: Зогнито-Центр, 2000.
5. Семиченко В. А. Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

- Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія, зб. наук. пр.* Київ: НАУ, 2018. Вип. 13 (1). С. 145–157.
6. Токарева Н. М. *Модельовання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору*: монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. 448 с.
 7. Токарева Н. Н. Перспективы личностного развития субъектов образовательного пространства в современном информационном обществе. *Повышение качества образования в условиях поликультурного социума* : сб. статей. И. А. Шарапова [и др.] (Ред.). Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. С. 51–55.
 8. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. — 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.
 9. Чумак Л. В. Педагогічна деонтологія експліцитного періоду. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2012. 22 (257), Ч. ІХ. С. 78–85.
 10. Шабанова Т. Л. Формирование психолого-педагогической метакомпетенции у студентов в процессе изучения авторских курсов инновационного проекта вуза «Педагог будущего». *Концепт*, 2015. 06 (июнь). URL: <http://e-koncept.ru/2015/15201.htm>

References

1. *Velikiy tлумachniy slovník* [Great explanatory dictionary] [Elektronniy resurs]. URL: <http://www.lingvo.ua/uk/Interpret/uk>. [in Ukraine]
2. Veselova, Ye. K. (2002). *Psikhologicheskaya deontologiya* [Psychological deontology]. Sankt-Peterburg: Izdat. dom Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta. 316 s.
3. Lapshova, A. V., Vaganova, O. I., Maleyeva, M. S. (2018). Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye professional'noy podgotovki studentov vuza [Psychological and pedagogical support of vocational training of university students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. S. 50–53.
4. Raven, Dzh. (2000). *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyvavleniye, razvitiye i realizatsiya* [Competence in modern society: identification, development and implementation] / per. s angl. Moskva: Zognito-Tsentr.

5. Semychenko, V. A. (2018). Problema formuvannya klyuchovykh kompetentnostey u protsesi profesiyanoi pidhotovky maybutnikh praktychnykh psykholohiv [The problem of formation of key competences in the process of professional training of future practical psychologists]. *Visnyk Natsional'noho aviatsiynoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Psykholohiya, zb. nauk. pr.* Kyiv: NAU. Vyp. 13 (1). S. 145–157.
6. Tokareva, N. M. (2015). *Modelyuvannya osobistisnih konstruktiv pidlitkiv u vimirah osvithnoho prostoru: monografiya* [Modeling adolescent personal constructs in dimensions of educational space]. Kriviy Rig : TOV VNP «INTERSERVIS». 448 s. [in Ukraine]
7. Tokareva, N. N. (2017). Perspektivy lichnostnogo razvitiya sub'yektiv obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennom informatsionnom obshchestve [Prospects for the personal development of subjects of the educational space in the modern information society]. *Povysheniye kachestva obrazovaniya v usloviyakh polikul'turnogo sotsiuma* : sb. statey. I. A. Sharapova [i dr.] (Red.). Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova. S. 51–55.
8. *Filosofskiy slovar'* (1991). [Philosophical Dictionary] / pod red. I. T. Frolova. — 6-ye izd., pererab. i dop. Moskva : Politizdat. 560 s.
9. Chumak L. V. (2012). Pedahohichna deontolohiya eksplitsytnoho period [Pedagogical deontology explicative period]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 22 (257), CH. IX. S. 78–85.
10. Shabanova, T. L. (2015). Formirovaniye psikhologo-pedagogicheskoy metakompetentsii u studentov v protsesse izucheniya avtorskikh kursov innovatsionnogo proyekta vuza «Pedagog budushchego» [Formation of psychological and pedagogical metacompetence among students in the process of studying copyright courses of the innovative project of the university “Teacher of the future”]. *Kontsept*, 06 (iyun'). URL: <http://e-koncept.ru/2015/15201.htm>

Токарева Н. Н.

Психологический дискурс моделирования деонтологического профиля будущих педагогов

Аннотация. В статье освещены психологические аспекты профессионализации будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. Отмечено сущность моделирования деонтологического

профіля майбутніх спеціалістів-педагогів в сучасному суспільстві. Особливу увагу автор приділяє питанням розвитку психолого-педагогічних мета-компетентностей студентів. Визначено значущість психолого-педагогічного супроводження деонтологічного розвитку молоді в закладах вищої освіти. Автор наводить результати емпіричного дослідження представлень майбутніх педагогів по деонтологічному профілю педагога. Доведено актуальність системного моделювання деонтологічного профілю особистості в вимірах професійної підготовки.

Ключевые слова: професіоналізація, психологізація освіти, деонтологічний профіль, компетентнісний підхід, психолого-педагогічне супроводження.

Tokareva N. M.

Psychological discourse of modeling of the deontological profile of future teachers

Abstract. The article highlights the psychological aspects of the professionalization of future teachers in the process of training. The essence of modeling the deontological profile of future specialist teachers in modern society is noted. The author pays special attention to the development of psychological and pedagogical meta-competencies of students. The significance of psychological and pedagogical support of the deontological development of youth in higher education institutions is determined. The author gives the results of an empirical study of the ideas of future teachers on the deontological profile of the teacher. The relevance of systemic modeling of the deontological profile of a person in the dimensions of training is proved.

Keywords: professionalization, psychologization of education, deontological profile, competency-based approach, psychological and pedagogical support.

Токарева Наталя Миколаївна,
доктор психологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
tokareva152681@gmail.com

УДК 159.942:[377.36:61]

Особливості розвитку емпатії у студентів медичного коледжу

Чичинська О. В.

Анотація. Тривоги і турботи, егоцентризм, незрілість і взагалі занурення в себе заважають нам співчувати іншим людям. Протягом двох років, спостерігаючи за студентами медичного коледжу та їхніми відносинами, можна зробити неутішний висновок, що рівень емпатії знаходиться на дуже низькому рівні. Чи потрібно майбутньому медичному працівнику бути людиною з високим рівнем емпатії, чи ця якість буде заважати виконувати свій професійний обов'язок? Стаття про необхідність дотримання медичного гуманізму, загальнолюдських норм моральності, які чітко визначені медичною етикою та медичною деонтологією. Одна з таких норм — чуйне ставлення до болю, страждань і хвороби іншої людини.

Ключові слова: «емпатійна культура», інтуїція, емоційна чуйність, ідентифікація, «раціональний канал», співчуття, співпереживання, інтелект (мислення), емоційний інтелект, деонтологія, «гуманізм», «гуманність», «гуманістична спрямованість освітнього процесу», «гуманізація», «емпатійне слухання», «конгруентна емпатія».

Постановка проблеми. Займаючись питанням розвитку емпатії студентів медичного коледжу нами було помічено, що показники рівнів розвитку у студентів майже не відрізняються у залежності від обраного медичного напрямку, початку навчання чи його завершення.

Безумовно, професія медичного працівника привертає до себе увагу молоді, незважаючи на те, що всі знають, що підготовка до неї важка, тривала, вимагає від студента набагато більше наполегливості, ніж від студента інших навчальних закладів. Відомо також, що і сама робота медиків складна, надзвичайно відповідальна, пов'язана з важкими душевними переживаннями. Однак, щоб стати справжнім медиком за внутрішнім змістом і за покликанням не можна обмежуватись тільки тим, що щедро дає заклад освіти. Хороший медичний працівник — це перш за все добра позитивна людина. Людність — це та якість, яка повинна бути основною перевагою і абітурієнта, і студента медичного коледжу, і медичного працівника. Саме тому, розвиток емпатії студентів медичного коледжу — це важлива складова формування особистості майбутнього медичного працівника.

Метою даного дослідження ми вважали вивчення особливостей розвитку емпатійних здібностей у студентів медичного коледжу.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Здійснення професійної діяльності вимагає від медичного працівника, крім спеціальних знань і досвіду, сформованості таких моральних якостей, як душевність і чуйність, уважність і комунікабельність, тактовність і ввічливість, чесність і правдивість, щедрість і великодушність, моральна чистота, взаємодопомога і взаємоповага, терпимість і наполегливість, рішучість і витримка, а також співчуття і співпереживання, тобто емпатія [1, с. 80].

Інтерес до проблеми емпатії виник у зарубіжних дослідженнях у 50–70-ті рр. ХХ ст. у зв'язку з розповсюдженням гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс) [4, 6, 7]. З-поміж провідних людських потреб вчені виділили потребу в захищеності, розумінні свого внутрішнього світу іншою людиною, співчутті. Стан емоційної близькості, тепла з батьками, викладачами дає індивіду можливість відчувати себе «прийнятим і зрозумілим саме тоді, коли він відчуває страх, гнів, горе» (К. Роджерс) [6, с. 121]. У представників гуманістичного напрямку в зарубіжній психології та педагогіці емоційні і моральні аспекти виступають на першому плані в навчанні; мету ж виховання вони вбачають у домінуванні гуманних людей, особистостей, які здатні любити, глибоко співчувати, не здатні до агресії, чутливі до проблеми інших, співчуючі [3, с. 62; 4, с. 56].

Аналіз сучасних психологічних досліджень, присвячених проблемі емпатії, дозволив виділити напрями і підходи до визначення її змісту, функцій і структури. Науковці розглядають емпатію як пасивне співчуття, форму співучасті в емоційному стані партнера, зокрема, Д. Мид — як здатність прийняти роль іншої людини [5, с. 113]; К. Роджерс — як можливість передати іншому здатність розуміння, сприйняття глибини його емоційного болю [7]. Емпатія виражає комплексну здатність: послідовно виявляти емпатійне розуміння іншого в мові або дії; гнучко переключатись від стану емпатійного розуміння іншого на щире вираження своїх реальних почуттів, зокрема негативних, без втрати загального позитивного прийняття іншого [2, с. 107].

А отже, розвиток емпатійних здібностей у молоді вимагає створення таких міжособистісних відносин між викладачем і студентом, які сприяють розвитку доброзичливості, чуйності, терпимості, толерантності, емпатії [3, с. 78]. Необхідність уточнення теоретичних тверджень обумовило виконання емпіричного дослідження.

Викладення основного матеріалу дослідження. Результати щорічного тестування студентів медичного коледжу дали можливість порівняти рівні розвитку особистісних характеристик студентів на початку навчання і студентів-випускників коледжу.

У дослідженні взяло участь 169 студентів нового набору і 38 студентів випускних груп.

Відповідно до завдань дослідження була підібрана методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. В. Бойка.

Вибір саме цієї методики обумовлений тим, що дана методика дозволяє оцінити вміння випробуваного співпереживати партнеру по спілкуванню і розуміти його внутрішній світ, крім того вона досить зрозуміла для студентів і проста в обробці результатів.

Моніторинг рівня розвитку емпатії студентів нового набору виявив, що у студентів бази 9-ти класів показник середнього рівня розвитку майже в два рази вище, ніж бази 11-ти класів. 50% студентів бази 11-ти класів мають занижений рівень емпатії (рис. 1).

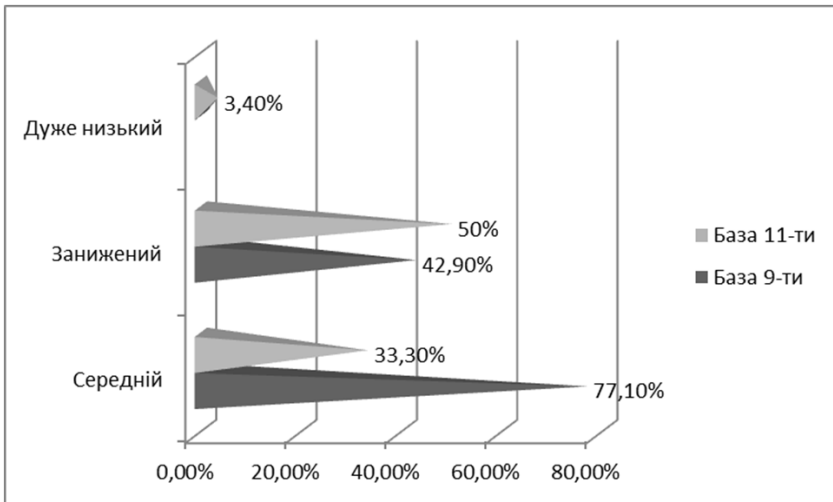


Рис. 1. Розподіл рівнів розвитку емпатії студентів нового набору

Що стосується студентів випускних груп, у більшості студентів бази 9-ти класів показник емпатії, на жаль, занижений. Близько 50% студентів випускників бази 11-ти класів, на жаль, так і не змінили свій занижений показник за період навчання (рис. 2).

Крім того, опитувальник дозволив виміряти компоненти емпатії. Аналізувались показники окремих шкал. Оцінки по кожній шкалі вказують на значимість конкретного параметра в структурі емпатії студента. Так, 0 балів — означає відсутність цього компонента емпатії, 6 балів — показник добре розвинутого каналу, відносно 3 бали — наполовину розвинутий канал. Підрахувавши бали, які виставили студенти, маємо наступну діаграму розвитку каналів емпатії у студентів нового набору і студентів випускних груп (рис. 3).

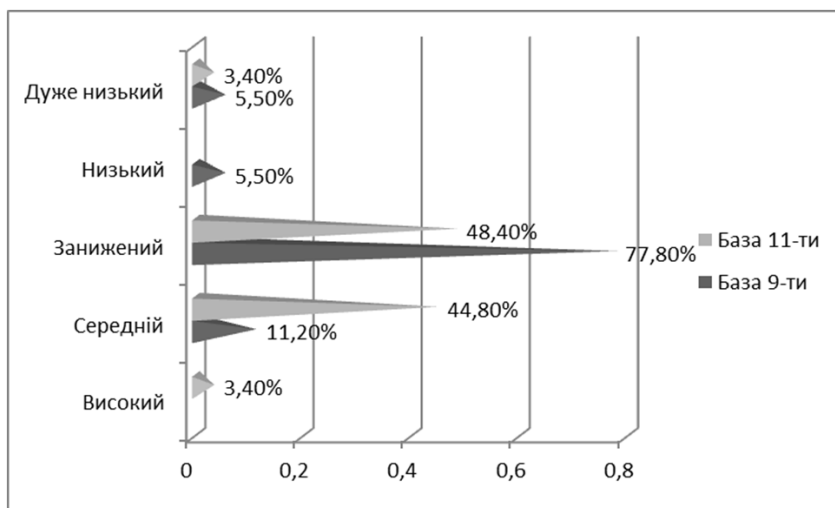


Рис. 2. Розподіл рівнів розвитку емпатії студентів випускних груп

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на сутність будь-якої іншої людини — на його стан, проблему, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, який відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного відображення партнера. Для першокурсників цей канал залишився на останньому місці, тобто вміння сприймати людину такою, якою вона є, у більшості першокурсників не розвинуто. Для студентів випускників ця здатність розвинута тільки на половину.

Емоційний канал емпатії — це здатність емпатуючого входити в емоційний контакт з оточуючими — співпереживати, бути співликом. Емоційна чуйність у першокурсників виявилась на четвертому місці, тобто наші студенти нового набору володіють емоційною здатністю сприймати оточуючий світ більше, ніж раціонально його

осмислювати. У випускників цей показник виявився самим розвинутим. Що стосується інтуїтивного каналу емпатії, то бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. Цей канал погано розвинутий, як у студентів нового набору, так і у випускників. Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Треба сказати, що саме цей канал добре розвинутий, як у студентів нового набору, так і у випускників. Тобто, студенти легко долають всілякі установки і перешкоди у своїй свідомості задля здійснення власної мрії. Головне в тому, якщо цей канал добре працює, значить проблем, пов'язаних з розвитком емпатії, у студентів не існує.

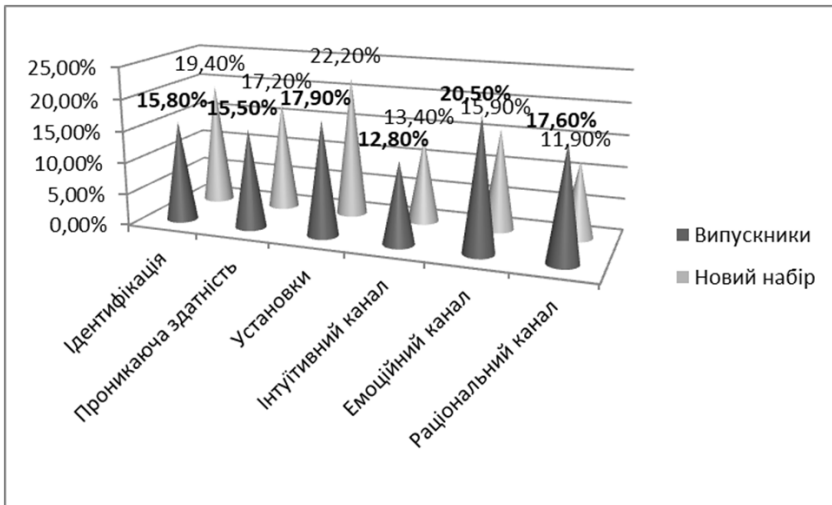


Рис. 3. Діаграма розвитку каналів емпатії у студентів нового набору в порівнянні зі студентами випускних груп

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності. Студенти нового набору по цьому показнику займають третє місце, випускники — четверте. Що до створення атмосфери довіри, дуже важливим є зворотній зв'язок з викладачем.

Ідентифікація — ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера. З ідентифікацією результат практично однаковий. Трішечки краще ідентифікують себе з іншою людиною і тим самим роблять впевнений крок у розвитку емпатії першокурсники.

Крім того, був проведений тест і з викладачами коледжу, в тестуванні прийняли участь 24 викладача. Можна помітити, що невеликий відсоток середнього рівня, а переважна більшість респондентів з заниженим рівнем емпатії (рис. 4).

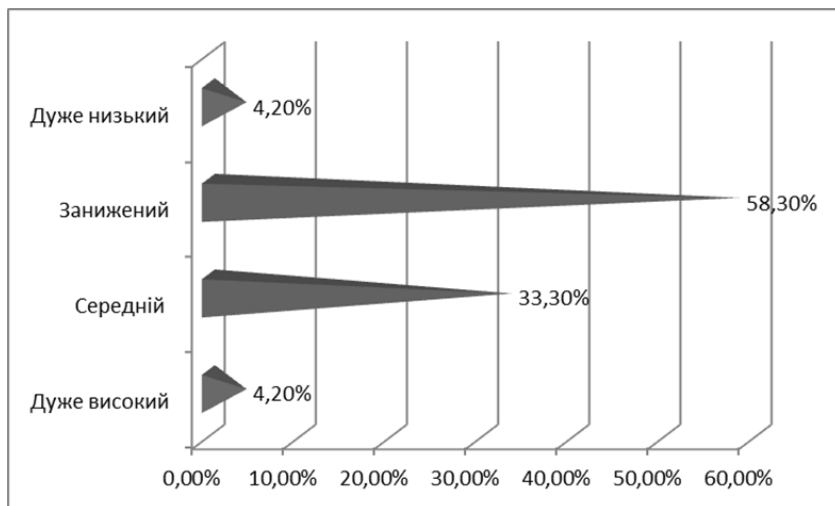


Рис. 4. Результати тесту викладачів коледжу

На діаграмі (рис. 5) видно, як розвинуті окремі канали емпатії у викладачів.

Добре розвинутий інтуїтивний канал. Викладачі в більшості випадків мають так зване шосте чуття і мають здатність швидко знаходити підхід майже до кожного студента. А от канал проникаючої здатності розвинутий недостатньо. Можливо це пов'язано з тим, що викладачі не завжди можуть створити під час викладання атмосферу цілковитого прийняття, довіри і поваги. Таким чином, результати, на жаль, далекі від ідеальних і наштовхують на думку, чи може викладач, який сам має низький рівень розвитку емпатії виховати особистість з високим рівнем емпатії? Більше того, тенденція до зниження рівня емпатії, стрімко поширюється. Навіть розповсюджується думка про

те, що занадто високий рівень розвитку емпатії нам шкодить і може призвести до трагічних моментів в житті високоемпативної особистості. Компоненти емпатійної культури, які були виявлені під час тестування, знаходяться в нерозривній єдності та взаємодії з педагогічними умовами, реалізація яких, є створення сприятливого психо-емоційного мікроклімату на заняттях та організація спілкування викладача зі студентами і студентів між собою.

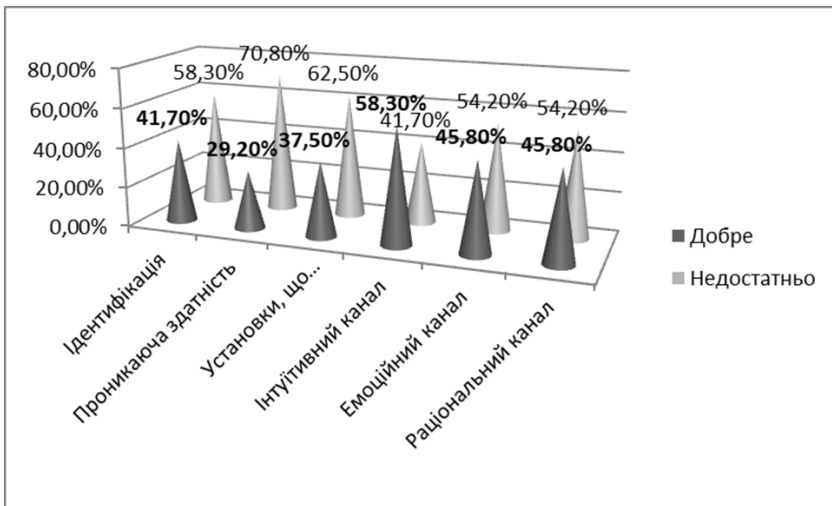


Рис. 5. Зведена діаграма розвитку окремих каналів емпатії у викладачів коледжу

Висновки і перспективи подальших розвідок. Необхідно підкреслити, що розвинена емпатія є провідним чинником успіху в тих видах діяльності, які вимагають відчуття світу партнера зі спілкування, особливо в процесі лікування. Тому емпатію необхідно розглядати як професійно важливу властивість майбутнього медика, яка допомагає проникати за допомогою почуттів у душевні переживання пацієнтів, співчувати їм, співпереживати.

Емпатію важко виховати, але також важко й зруйнувати. Вона зближує людей у спілкуванні, доходючи до рівня довірливого, інтимного спілкування. Саме тому слід постійно дбати про створення сприятливого психо-емоційного мікроклімату під час надання освітніх послуг здобувачам освіти. Сприятливий психо-емоційний мікроклімат

передбачає взаєморозуміння суб'єктів освітнього процесу, орієнтацію на загальнолюдські цінності сприйняття людини як найвищої цінності (милосердя, розвиток уміння розуміти емоційний стан іншого, безоцінне його сприймання, надання безкорисливої допомоги, співвіднесення особистого з загальнолюдськими інтересами), адекватне оцінювання своїх знань, умінь і навичок та постійне їх удосконалення. Разом з тим необхідно ввести у зміст медичної освіти такі ключові поняття, як «гуманізм», «гуманність», «гуманістична спрямованість освітнього процесу», «гуманізація», «емпатія», «емпатійне слухання», «конгруентна емпатія», що забезпечить свідомий вибір студентами духовних цінностей, на основі яких формується індивідуальна система професійно-ціннісної орієнтації та емпатійне взаєморозуміння на постійну допомогу іншим людям, рефлексію своєї діяльності. Така атмосфера сприяє розкріпаченню емоційно-рефлексивної сфери, розвитку соціальної перцепції, емоційної реактивності, співпереживанню, доброзичливості, емпатійному розумінню іншого, гнучкості поведінки, спільному пошуку вирішення проблеми, творчості.

Отже, створення позитивної емоційно-психологічної атмосфери на заняттях і постійне включення студентів у процес спілкування мають сприяти формуванню їхньої емпатійної культури.

Список використаної літератури

1. Кузнецова І. В. Етапи формування емпатійної культури студентів. *Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр.* Вип. 21. Харків: ХДПУ, 2002. С. 125–129.
2. Кузнецова І. В. Соціально-психологічний тренінг у формуванні емпатійної культури лікаря. *Матеріали III Міжнародної наук.-практ. конфер. «Наука і соціальні проблеми суспільства: медицина, фармація, біотехнологія».* Ч. 2. Харків: НФУ, 2003. 306 с. 3
3. Кузнецова І. В. Сутність емпатійної культури викладача. *Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. «Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів».* Харків: ХДПУ, 2002. С. 72–76.
4. Маслоу А. *Мотивация и личность.* Санкт-Петербург : Питер, 2008. 310 с.
5. Мид Дж. Г. *Избранное: Сб. переводов;* сост. и переводчик В. Г. Николаев. Д. В. Ефременко (отв. ред.). Москва, 2009. 290 с.

6. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс, «Универс», 1994. 480 с.
7. Роджерс Н. *Творческая связь: Исцеляющая сила экспрессивных искусств*. Москва: МИФ, 2015. 280 с.

References

1. Kuznetsova, I. V. (2002). Etapy formuvannia empatiinoi kultury studentiv [Stages of formation of students' empathic culture]. *Pedahohika ta psykholohiia: Zb. nauk. pr.* Vyp. 21. Kharkiv: KhDPU. S. 125–129. [in Ukraine]
2. Kuznetsova, I. V. (2003). Sotsialno-psykholohichniy treninh u formuvanni empatiinoi kultury likaria [Socio-psychological training in the formation of empathic physician culture]. *Materialy III Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konfer. «Nauka i sotsialni problemy suspilstva: medytsyna, farmatsiia, biotekhnolohiia»*. Ch. 2. Kharkiv: NFU. 306 s. [in Ukraine]
3. Kuznetsova, I. V. (2002). Sutnist empatiinoi kultury vykladacha [The essence of the empathic culture of the teacher]. *Materialy mizhvuz. nauk.-prakt. konfer. «Pedahohichna pidhotovka vykladachiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv»*. Kharkiv: KhDPU. S. 72–76. [in Ukraine]
4. Maslou, A. (2008). *Motyvatsiia y lychnost* [Motivation and personality]. Sankt-Peterburg: Pyter. 310 s. [in Russian]
5. Myd, Dzh. H. (2009). *Yzbrannoe: Sb. perevodov* [Favorites: Sat translations]; Sost. y perevodchyyk V. H. Nykolaev. D. V. Efremenko (Otv. red.). Moskva. 290 s. [in Russian]
6. Rodzhers, K. R. (1994). *Vzghliad na psykhoterapiyu. Stanovlenye cheloveka* [A look at psychotherapy. The formation of man]. Moskva: Prohress, «Unyvers». 480 s. [in Russian]
7. Rodzhers, N. (2015). *Tvorcheskaya svyaz': Istselyayushchaya sila ekspressivnykh iskusstv* [Creative Link: The Healing Power of Expressive Arts]. Moskva: MYF. 280 s. [in Russian]

Чичинская О. В.

Особенности развития эмпатии у студентов медицинского колледжа

Аннотация. Тревога, заботы, незрелость и общая поглощённость собой мешают нам сопереживать другим людям. Наблюдая за студентами медицинского колледжа и их взаимоотношениями, можно сделать неутешительный вывод о том, что уровень эмпатии находится на низком уровне. Нужно ли медицинскому работнику быть человеком с высоким уровнем эмпатии или это человеческое качество будет только мешать выполнять свой профессиональный долг? Статья о том, что нам необходимо всегда помнить, что основой медицинского гуманизма есть общечеловеческие нормы моральности, чётко сформулированные медицинской этикой и медицинской деонтологией. Одной из таких норм является отзывчивое отношение к боли, страданиям и болезни другого человека.

Ключевые слова: «эмпатийная культура», интуиция, эмоциональная чувствительность, идентификация, сочувствие, эмоциональный интеллект, деонтология.

Chychynska O.

Features on students empathy development in Medical College

Abstract. Anxiety, preoccupation, immaturity, and self-absorption prevent us from empathizing with other people. During two years the sufficient amount of students and teachers of medical college were analyzed, to do an encouraging conclusion that a level of empathy is at low level. Does a medical worker need to be a person with a high level of empathy or will this human quality only interfere with his professional duty? The important point is about that we must always remember the basis of medical humanism is the universal human moral standards, clearly formulated by medical ethics and medical deontology. One of such norms is responsive attitude toward pain, suffering and illness of another person.

Keywords: «Culture of Empathy», intuition, affective sensitivity, identification, empathy, emotional intelligence, deontology.

Чичинська Оксана Вікторівна,

практичний психолог

КЗВО «Криворізький медичний коледж» ДОР

Кривий Ріг, Україна

oksana3gg@gmail.com

Розділ IV
Психолого-педагогічний
супровід освітнього
процесу

Професійне вигорання у педагогів: сутність, ознаки, профілактика

Кононенко О. О.

Анотація. Стаття присвячена проблемі професійного вигорання у педагогів. Досліджено сутність поняття «синдром професійного вигорання» (СПВ). Наведено основні ознаки та симптоми синдрому професійного вигорання. Обґрунтовані причини сучасної тенденції до зростання кількості педагогів із СПВ. Розглянуто наукову літературу стосовно сутності, психологічних та педагогічних причин, проявів та профілактики СПВ у педагогів. Проаналізовано результати попередніх досліджень за методикою «Діагностика професійного вигорання» К. Масляч та С. Джексон. Визначено основні критерії СПВ. Запропоновано профілактичні методи СПВ на основі опрацьованої наукової літератури.

Ключові слова: синдром «професійного вигорання», «емоційного вигорання» (СПВ), симптоми СПВ, ознаки СПВ, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукції особистісних досягнень, профілактика.

Постановка проблеми. Чимало науковців (К. Масляч, С. Джексон, Х. Фрейденбергер, В. Бойко, Н. Водоп'янова та інші) вже досліджували і описували у своїх роботах синдром професійного (емоційного) вигорання у педагогів, але, на нашу думку, саме наразі потрібно акцентувати увагу на цьому понятті, оскільки зараз панують ряд чинників, які спричиняють серйозне загострення цієї проблеми. Це, насамперед, нестабільна економічна та політична ситуація в країні, знецінення професії педагога серед інших, ненормовані робочі графіки, інформаційне та фізичне перевантаження працівників, зниження якості освіти, незацікавленість людей у саморозвитку, відсутність заохочень, панування нездорової конкуренції між педагогами, відсутність бажання співпраці, нововведення НУШ і т. п.

Метою статті є акцентування уваги читачів до дуже актуальної, на нашу думку, проблеми — синдрому професійного (емоційного) вигорання (далі — СПВ) у педагога, з'ясування сутності, причин, ознак та симптомів синдрому, представлення методів профілактики професійного та емоційного вигорання на основі вивченої наукової літератури.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій.

Науковці використовують терміни «емоційне вигорання» і «професійне» як синоніми. Термін «емоційне вигорання» ввів американський психіатр Х. Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно завантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це — люди, які працюють у системі «людина-людина» (лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі тощо) [4, с. 49].

В українській психологічній енциклопедії явище «вигорання психічне» характеризується як певний психічний стан, що проявляється у відчутті емоційного спустошення та втоми від власної роботи, що може призвести до цілковитого регресу фахового розвитку, оскільки руйнує особистість та негативно позначається на ефективності трудової діяльності [7, с. 10]. На думку А. Гузь, головними причинами виникнення синдрому емоційного вигорання педагога є:

- стрес, спричинений великою кількістю вимог;
- неспокійна обстановка на роботі, що потребує стійкої уваги і напруги;
- непродумана організація праці;
- неувага до свого здоров'я.
- результат вікових та професійних криз людини, до яких призводять певні її особистісні та організаційні якості [3, с. 57–58].

За Н. Близнюк причинами виникнення синдрому є:

- напруженість і конфлікти у професійному оточенні, недостатня підтримка з боку колег;
- одноманітність (монотонність) діяльності й невміння творчо підійти до виконуваної роботи;
- робота без перспективи, неможливість побудувати професійну кар'єру;
- невмотивованість учнів, результати роботи з якими «непомітні»;
- невирішені особистісні конфлікти [1, с. 3].

Ми вважаємо що, окрім названих, причинами можуть також слугувати:

I. Наявність нововведень в системі освіти (введення в процес навчання ІТ-технологій, запровадження НУШ).

Не всі педагоги, а особливо — старше покоління, готові до нововведень через певні вікові або психологічні особливості (невідповідність вимог та можливостей) [8]. Через це виникає страх втрати роботи, а особливо для старшого покоління педагогів, яким, щоб піти на пенсію потрібно отримати визначений законодавством України стаж роботи.

II. Невідповідність між великими затратами сил, часу та низької заробітної плати.

III. Наявність великої відповідальності за якість передачі знань дітям та за самих дітей.

СПВ проявляється у вигляді певних ознак, що допомагає розпізнати цей синдром у педагогів. Наприклад, А. Гузь вважає, що ознаками емоційного вигорання є:

1. Зниження самооцінки, яке виявляється в таких станах, як:

- брак позитивних емоцій, деяка відчуженість у взаємостосунках з членами родини;
- стан тривоги, незадоволення;
- безпорадність та апатія, яка з часом може перерости в агресію та відчай.

2. Відчуття самотності, що виявляється:

- у непорозумінні з дітьми та їхніми батьками, неприхильних відгуках про декого з них у колі колег;
- у неприязні безпосередньо до дітей — спочатку це неприхована антипатія, а потім — вибух роздратування;
- у неможливості нормального емоційного контакту з дітьми та колегами.

3. Емоційне виснаження, яке виявляється:

- у зниженні ціннісного ставлення до життя;
- у байдужості до всього, навіть до особистого життя;
- у втомі, апатії та депресії, що з часом призводять до розвитку серйозних хвороб: гастриту, мігрені, гіпертензії, синдрому хронічної втоми тощо [3, с. 58].

Але найпоширенішим є підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон. Вони розглядають синдром

«професійного вигорання» як трьохкомпонентну систему, яка складається із емоційного виснаження; деперсоналізації; редукції особистісних досягнень [6]. Емоційна виснаженість — відчуття спустошеності і втоми, викликані власною роботою. Деперсоналізація (дегуманізація) — це цинічне ставлення до роботи та до її об'єктів. Зокрема, у соціальній сфері під час деперсоналізації виникає байдуже, негуманне, цинічне ставлення до людей, із якими працюють. Редукція власних особистісних досягнень — виникнення у працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній [2, с. 52].

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення СПВ ми провели діагностичне психологічне дослідження (разом з Н. Макаренко) за методикою «Діагностика професійного вигорання» К. Маслач та С. Джексон в інтерпретації Н. Водоп'янової (варіант II для вчителів і викладачів) [5].

У дослідженні взяли участь 36 осіб: 18 вихователів обласного «Будинку маляти», 18 вчителів шкіл. Стаж роботи — 10 років і більше. Результати дослідження виявили, що у «Будинку маляти» рівень емоційного виснаження — 24,5. Це показник вище середнього в порівнянні з даними американських і російських досліджень. Відповідно, можна зазначити, що причинами такого рівня емоційного виснаження у «Будинку маляти» слугують багаторічна робота із проблемними «скривдженими» дітьми та багаторічним глибинним емоційним відгуком на людські біди і складності, вичерпні можливості особистості. Але завдяки наявності в подібних закладах певних заохочень (надбавки до зарплати, доступного харчування) рівень прояву СПВ може зменшуватись.

У загальноосвітній школі показник емоційного виснаження — 29. Це пояснюється тим, що вчителі ще на початку своєї професійної діяльності, унаслідок наявності в них низького рівня емоційної саморегуляції (сльозливості, надмірної збудженості, знервованості, імпульсивності дій, образ, гніву, тривоги, розгубленості, приниженості) сприяють появі та подальшому розвитку СПВ. Також чинниками розвитку емоційного виснаження для представників обох установ можуть бути соціально-економічні причини, вікові психофізіологічні зміни та сімейні проблеми.

Другий показник вигорання — деперсоналізація. У працівників загальноосвітніх шкіл рівень деперсоналізації становить 11; у «Будинку маляти» — 9,5, що відповідає середньому показнику в порівнянні з американською і російською вибіркою. Такі результати свідчать про те,

що вчителі вразливі до таких професійних деформацій як: педагогічна агресія (упереджене ставлення до «незручних» учнів, їхніх батьків, колег, адміністрації), рольовий експансіонізм (фіксації на власних особистісних і професійних досягненнях і труднощах, перебільшення значення своєї ролі, неадекватність самооцінки, завищений рівень домагань), дидактичність (прагнення до моралізаторства, постійного спрощення пояснення). У працівників Будинку маляти саме монотонність та одноманітність роботи призводить до швидкої стомлюваності та усвідомлення безперспективності роботи, що і є проявами синдрому.

Третім показником СПВ є редукція особистісних досягнень: у «Будинку маляти» — 28,3; у вчителів школи — 30. Вважаємо, що, як правило, до редукції призводить відсутність нервово-психічної стійкості, недостатньо розвинена здатність до регуляції поведінки, внаслідок чого, працівники дуже гостро сприймають свої домашні або робочі проблеми, відносяться до них як до таких, що неможливо розв'язати. Це викликає у працівника, спочатку, відчуття некомпетентності, а потім переростає в негативізм до оточуючих та до своїх професійних успіхів. Також причиною виникнення редукції особистісних досягнень, є відсутність заохочень, наприклад, гарантованих премій за підсумками року і участі в методичній роботі, направлення на престижні курси підвищення кваліфікації, надання творчої відпустки в канікулярні дні, наявність достатньої кількості технічних засобів навчання і т. д. [5, с. 74–80].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Завдяки методикам діагностування СПВ ми можемо вчасно виявляти перші прояви синдрому, визначати причини появи СПВ, ознаки, рівні та масштаби загострення проблеми, а також упроваджувати методи профілактики СПВ.

Такі методи профілактики СПВ, зокрема, пропонує А. Хохленко:

1. Фізіологічна регуляція: різноманітні рухи, потягування і розслаблення суглобів, відвідування басейну, тренажерного залу, релаксація тощо.
2. Природні способи регуляції організму: тривалий сон, спілкування з природою і тваринами, рух, танці, прослуховування музики і т. д.
3. Емоційна саморегуляція: сміх, заняття улюбленою справою-хоббі, висловлювання похвали, компліментів кому-небудь без приводу [9, с. 30].

Ознайомившись з такими способами ми можемо підсумувати, що головними профілактичними методами при СПВ є: здоровий спосіб життя, правильний розпорядок дня, позитивне мислення, відпочинок, спілкування із різними людьми, увага до власного здоров'я, адекватна оцінка своїх можливостей, здатність відокремлювати головні речі від другорядних, саморозвиток.

Аналізуючи наукову літературу, ми зробили висновок, що професійне вигорання — це певне значне емоційне або інтелектуальне переважання людини, викликане стресовими чинниками під час роботи. Воно проявляється у вигляді зниження психічної та фізичної продуктивності діяльності людини, зниження самооцінки, появи відчуття некомпетентності, негативізму до оточуючих людей та до власних професійних успіхів, відсутності прагнення до саморозвитку, мотивації. На нашу думку, наразі спостерігається значна недооцінка масштабів поширення та небезпеки проблеми, що призводить до загострення та великого поширення СПВ. Тому надзвичайно важливим є вивчення синдрому професійного вигорання та запровадження для нього профілактичних методів.

Список використаної літератури

1. Близнюк Н. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання». *Трудове навчання в школі*, 2013. № 18. С. 3.
2. Гінгіна О. Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання. *Соціальний педагог*, 2014. № 10. С. 52.
3. Гузь А. Профілактика синдрому емоційного вигорання в педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2012. № 6. С. 57–58.
4. Домброва О. До проблеми «емоційного вигорання» вчителя. *Педагогічне Криворіжжя*, 2015. № 1. С. 49.
5. Макаренко Н. Н. Изучение синдрома «burnout» у педагогических работников. *Право. Экономика. Психология. Научно-практический журнал*, 2018. № 2 (10). С. 74–80.
6. *Технології роботи організаційних психологів*: навч. посіб. / За наук. ред. Л. Карамушки. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-7609.html>
7. Тишук Л. Професійне вигорання: як йому запобігти. *Дошкільне виховання*, 2011. № 10. С. 10.

8. Токарева Н. М. *Основи педагогічної психології*: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2013. 158 с.
9. Хохленко А. Профілактика синдрому емоційного вигоряння. *Дитячий садок управління*, 2014. № 12. С. 30.

References

1. Blyznyuk, N. (2013). Profilaktyka ta podolannya syndromu «profesiynoho vyhorannya». [Prevention and overcoming of professional burnout syndrome]. *Trudove navchannya v shkoli*, 18. S. 3. [in Ukraine]
2. Hinhina, O. (2014). Profilaktyka ta podolannya syndromu profesiynoho vyhorannya. [Prevention and overcoming of professional burnout syndrome]. *Sotsial'nyy pedahoh*, 10. S. 52. [in Ukraine]
3. Huz', A. (2012). Profilaktyka syndromu emotsiynoho vyhorannya v pedahohiv [Prevention of emotional burnout syndrome in teachers]. *Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu*, 6. S. 57–58. [in Ukraine]
4. Dombrova, O. (2015). Do problemy «emotsiynoho vyhoryannya» vchytelya [To the problem of «emotional burnout» of the teacher]. *Pedahohichne Kryvorizhzhya*, 1. S. 49. [in Ukraine]
5. Makarenko, N. (2018). Yzuchenye syndroma «burnout» u pedahohycheskykh rabotnykov. [Study of burnout syndrome in pedagogical workers]. *Pravo. Ekonomyka. Psykholohyya. Nauchno-praktycheskiy zhurnal*, 2 (10). S. 74–80. [in Russian]
6. *Tekhnolohiyi roboty orhanizatsiynykh psykholohiv* [Technologies of work of organizational psychologists]: navch. posib. / za nauk. red. L. Karamushky. Kyiv: Firma «INKOS», 2005. URL: <http://www.infolibrary.com.ua/books-text-7609.html>. [in Ukraine]
7. Tyshchuk, L. (2011). Profesiyne vyhoryannya: yak yomu zapobihyty. [Professional burnout: how to prevent it]. *Doshkil'ne vykhovannya*, 10. S. 10. [in Ukraine]
8. Tokareva, N. M. (2013). *Osnovi pedagogichnoyi psiholohiyi* [Fundamentals of educational psychology]: navch.-metod. posib. Kriviy Rig : TOV «NVP «Interservis». 158 s. [in Ukraine]
9. Khokhlenko, A. (2014). Profilaktyka syndromu emotsiynoho vyhoryannya. [Prevention of emotional burnout syndrome]. *Dytyachyy sadok upravlinnya*, 12. S. 30. [in Ukraine]

Кононенко Е. А.

Профессиональное выгорание у педагогов: сущность, признаки, профилактика

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального выгорания у педагогов. Исследована сущность понятия «синдром профессионального выгорания» (СПВ). Описаны основные признаки и симптомы синдрома профессионального выгорания. Обоснованы причины современной тенденции к росту числа педагогов с СПВ. Рассмотрена научная литература о сущности, психологических и педагогических причин, проявлений и профилактики СПВ у педагогов. Проанализированы результаты предыдущих исследований по методике «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач и С. Джексон. Определены основные критерии СПВ. Предложены профилактические методы СПВ на основе проанализированной научной литературы.

Ключевые слова: синдром «профессионального выгорания», «эмоционального выгорания», симптомы СПВ, признаки СПВ, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукции личностных достижений, профилактика.

Kononenko O.

Professional burnout in teachers: nature, signs, prevention

Abstract. The article deals with the problem of professional burnout in teachers. The essence of the concept of «occupational burnout syndrome» (SPV) is investigated. The main signs and symptoms of occupational burnout syndrome are presented. The reasons for the current tendency to increase the number of teachers with SPV are substantiated. The scientific literature on the nature, psychological and pedagogical reasons, manifestations and prevention of SPV in teachers is reviewed. The results of previous studies by the method of «Diagnosis of professional burnout» by K. Maslach and S. Jackson are analyzed. The main criteria for the SPV are determined. And also prophylactic methods of SPV based on scientific literature are proposed.

Keywords: «professional burnout syndrome», «emotional burnout», symptoms of PDS, , emotional exhaustion, depersonalization, reductions in one's own personal achievements, prevention.

Кононенко Олена Олексіївна,
факультет образотворчих мистецтв
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
olena.ustyak28@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

Переосмислення ролі шкільної освіти: психологічний аспект

Макаренко Н. М.
Проскурова І. П.

Анотація. У статті представлено аналіз програми підвищення якості освіти, розробленої у одній з центральних шкіл міста з позицій наявності в ній психологічного аспекту. Зроблено стислий огляд сучасних наукових джерел щодо недостатньої психологічної грамотності здобувачів освіти та вчителів, нездатності упроваджувати наявні знання у практику роботи. Досліджено основні психологічні складові програми: формування наукової доброчесності, організація особистісно-орієнтованого навчання, створення портфоліо учня та вчителя як мотиватора діяльності, побудова індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти. Окреслено перспективи подальших розвідок у співпраці вищої та середньої школи.

Ключові слова: здобувачі освіти, підвищення якості освіти, особистісно-орієнтоване навчання, мотивація діяльності, саморозвиток, самовдосконалення.

Постановка проблеми. Інтенсивні зміни, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, передбачають ґрунтовне переосмислення ролі шкільної освіти. Але особливої уваги потребує не просто комплекс змін у діяльності шкільних закладів, а надання освіти якісної. Це визначено у Законах України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту». Так, в статті 41 розділу V «Забезпечення якості освіти» (ЗУ «Про освіту»), наголошується: «Метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні є гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до системи та закладів освіти». А підвищення якості освіти, на наш погляд, корелює з переходом взаємодії учасників навчально-виховного процесу на новий рівень. Взаємодія педагога та учня, зазвичай — це протистояння сформованої особистості з особистістю, яка тільки формується. Кожен з учасників навчально-виховного процесу має свої індивідуально-психологічні особливості. Часто вони не співпадають, а це призводить до протиборства, тому що кожен хоче зберегти свою індивідуальність та мати комфортні умови освітнього процесу. Саме на формування комфортних, зрозумілих, передбачуваних умов для

навчання та виховання спрямовані зараз зусилля сучасної школи, яка повинна глобально підійти до вирішення проблеми підвищення якості освітнього процесу.

У площині означеного ми мали за **мету** визначення психологічної складової у нових формах і методах, які розробляються навчальними закладами міста щодо підвищення якості освіти та сприяння всебічному розвитку творчої людини (на прикладі середньої загальноосвітньої школи № 8 м. Кривий Ріг, Україна).

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Питання підвищення психологічної складової у освітньому процесі є наразі досить поширеним у науковій літературі. Втіленню психологічних знань у педагогічний процес приділяли увагу Л. С. Виготський, Г. Мюстенберг, А. В. Петровський, сучасні науковці. Так, Є. П. Ільїн зазначав, що педагогічна наука може значно допомогти вчителю. Потрібно лише забезпечити себе від бездумного повторення прийомів, творчих знахідок надмірного захоплення власним та чужим досвідом, який може перетворитися у рутину [2].

А. П. Валіцька підкреслювала, що для вчителя ХХІ століття важливі три основних компетенції: у першу чергу — фундаментальна психолого-педагогічна підготовка; наукові знання по спеціальності; професійна здатність трансформувати наукову інформацію в гуманітарному, спрямованому на особливості дитячого сприймання модусі шкільної дисципліни [1].

Є. А. Клімов вважає, що робота вчителя є «примусово творчою» тому, що він постійно стикається з незрозумілими, нестандартними ситуаціями. Тому потрібно не тільки вдало запроваджувати наявні психологічні знання, а й постійно оновлювати їх [3].

На думку Л. А. Регуш, психологічні знання, які отримують студенти під час фахової підготовки, практично не застосовуються на практиці, тому більшість шкільних проблем (у тому числі і недостатній рівень якості освіти) обумовлені психологічною безграмотністю [5].

Психолого-педагогічні умови розвитку подібних компетенцій майбутніх вчителів досліджувала Н. М. Макаренко [4]. Авторка підкреслює важливість формування мотивації до навчання студентів шляхом упровадження інноваційних форм роботи (квестів, лекцій together, трайбл-шутінгу), підвищення питомої ваги практичних завдань як запоруки появи компетенцій.

Підсумовуючи, можна зазначити, що вирішення проблеми підвищення якості освітнього процесу неможливо без посилення психологічної освіти учасників процесу, «психологічного насичення»

форм та методів роботи, які спрямовані на покращення якості освіти та створення комфортних умов існування у сучасній школі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Досить виражену психологічну складову визначено у програмі-стратегії закладу освіти (ЗОШ №8). Вона спрямована на створення й функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності конкурентоспроможної Нової української школи; реалізує шкільну політику за схемою «якість освітньої діяльності — компетентності здобувачів освіти», орієнтуючись на принципи дитиноцентризму та людиноцентризму.

Зокрема, у сформованих принципах загального управління якістю закладено основні соціально-психологічні засади: формування навичок здобувачів освіти щодо навчально-пізнавальної діяльності, конкурентоспроможності, вміння соціалізуватися у сучасному суспільстві; прийняття такої нової філософії як зміна стилю управління, спрямованого на постійне поліпшення якості всіх систем і процесів діяльності закладу освіти; усунення професійних бар'єрів, які сприяють поділу колективу на окремі групи; заохочення самоосвіти та самовдосконалення (самостійне сходження до вершини професійної майстерності); розвитку творчої особистості.

У програмі чітко сформульовані важливі складові внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності, побудовані на психологічних засадах. Упровадження їх у практичну діяльність школи підготує підмурук для майбутнього науковця-студента.

Наприклад, наразі все більше уваги приділяється *академічній доброчесності у науці*, яка дає можливість не тільки знайомитися з набутками світових досліджень, а й коректно працювати з першоджерелами. Дотримання принципів академічної доброчесності впливає не лише на якість освітньої діяльності, але й на формування в учасників освітнього процесу таких цінностей, як чесність, довіра, справедливість, взаємоповага, відповідальність. Ці п'ять цінностей, доповнені сміливістю втілювати їх в дію, є основними для освіти.

Важливим засобом підвищення мотивації до навчання є *створення портфоліо учня та вчителя*. Портфоліо (як перспективна форма демонстрації індивідуальних досягнень учня) є комплектом документів, який засвідчує сукупність сертифікованих або несертифікованих індивідуальних досягнень здобувача освіти, дозволяє враховувати результати, досягнуті в різноманітних видах діяльності (навчальній, творчій, спортивній). Портфоліо — дієвий засіб для вирішення

важливих педагогічних завдань, дозволяє заохочувати активність і самостійність учня, розширювати можливості навчання та самонавчання; розвивати навички рефлексивної та оціночної (в тому числі самооціночної) діяльності здобувача освіти; формувати вміння вчитися: ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність.

Портфоліо вчителя як спосіб узагальнення демонструє рівень його професіоналізму та вміння вирішувати завдання щодо якісної професійної діяльності. Також портфоліо відображає рівень підготовленості педагога й рівень активності в навчальних і позанавчальних видах діяльності, власну стратегію навчання вчителя, її напрямки.

Особливо популярним сьогодні є *електронне портфоліо* педагога — це сайт учителя або його блог. Головне призначення портфоліо — представити найбільш значущі результати створення власного освітнього середовища (наприклад, електронні освітні ресурси для дистанційного навчання, психолого-педагогічні публікації у професійній періодиці чи на електронних ресурсах). Портфоліо дозволяє вчителю проаналізувати, узагальнити і систематизувати результати роботи, об'єктивно оцінити свої можливості та спланувати дії щодо подолання труднощів і досягнення більш високих результатів.

А якісне наповнення портфоліо сучасного вчителя можливо за умов використання *on-line платформ для професійного самовдосконалення* педагогів. Вимоги до вмінь і знань сучасної людини, а особливо вчителя, сьогодні дуже високі. Крім того, що педагог щодня створює власне освітнє середовище, застосовуючи власну стратегію навчання, перевіряє рівень навчальних досягнень учнів, він повинен бути постійно «в тренді» і прагнути до самоосвіти. Досягти цього можна за допомогою різноманітних платформ онлайн-курсів. Використання *on-line платформ*, що засновані на принципах відкритості, рівності учасників освітнього процесу, індивідуалізації освіти, глобалізації освітнього простору, інтернаціоналізації освітніх систем.

Пряме відношення до формування психолого-педагогічної компетенції та упровадження її у практику роботи має *особистісно-орієнтоване навчання*. Воно сприяє розвитку у здобувачів освіти стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; долання труднощів, викликаних генетично та соціально обумовленими відмінностями в рівні розвитку учнів; формування основ базової культури особистості. Його метою є виявлення суб'єктного досвіду кожного здобувача освіти й надання психолого-

педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності, в життєвому самовизначенні, самореалізації. Головними завданнями особистісно-орієнтованого навчання педагога закладу вважають розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня; розвиток його індивідуальних пізнавальних здібностей; допомогу йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні; у формуванні культури життєдіяльності, яка надає можливість продуктивно будувати власне життя. Прояву особистісних здібностей в освітньому процесі сприяють спеціально створені особистісно-зорієнтовані ситуації (навчальні, пізнавальні, життєві) — ситуації, які вимагають проявів особистісних функцій. Наприклад, дитина потрапляє у ситуацію, коли потрібно шукати смисл, подумати про себе, побудувати модель свого життя, обрати творчий варіант вирішення проблеми, дати критичну оцінку факторам. Дитина сама вишукує проблему, протиріччя, знаходить причину та джерела власної помилки, намагається самостійно пояснити явища та процеси. Зміст особистісно-орієнтованої освіти включає різні види такого досвіду. Особистісно-орієнтоване навчання підсилює гуманістичну спрямованість процесу навчання; формує особистість, наділену соціальними якостями та суб'єктними властивостями (незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції).

Також доречним та цікавим у програмі є *побудова індивідуальної освітньої траєкторії* здобувача освіти. Під індивідуальною освітньою траєкторією вчителі закладу розуміють персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті, який забезпечує опанування змісту її стандартів; всіляке сприяння розвитку індивідуальних здібностей здобувача освіти; засвоєння програм шкільних дисциплін групами учнів, які мають високий рівень навчальних досягнень; професійне самовизначення; створення необхідної основи для продовження освіти в професійній сфері. Основні особливості створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти КЗШ I–III ст. № 8 такі: врахування індивідуальних особливостей та інтересів (запитів) обдарованої дитини; активна участь учня у визначенні змісту й форм роботи; гнучкість програми (на основі проміжної діагностики та самодіагностики); розвиток ключових компетентностей; самоактуалізація та саморозвиток особистості здобувача освіти; зміна ролі педагога (супроводжувач, тьютор, консультант, координатор); супровід особистісного розвитку дитини. Побудова та проходження індивідуальної освітньої траєкторії передбачає спільну діяльність вчителя й учня.

Ефективні підходи щодо *успішної адаптації й інтеграції* здобувачів освіти до освітнього процесу (перші, п'яті, десяті класи; новоприбулих учнів будь-яких класів, учнів з особливими освітніми потребами, учнів різних етнічних груп населення, соціально вразливих груп). У закладі напрацьовані підходи до адаптації й інтеграції учнів до освітнього процесу, що базуються на таких принципах: наступності ланок освіти; залучення всіх учасників освітнього процесу до адаптаційних заходів. Шкільним психологом, педагогами, класними керівниками напрацьовані відповідні методики, розроблені рекомендації. Така діяльність сприяє включенню здобувачів освіти у шкільне життя, роботу класного та шкільного самоврядування, активній участі у проведенні предметних олімпіад, предметних тижнів, конкурсів тощо. Не менш важливим є те, що при цьому активно вивчається думка батьків щодо умов адаптації й інтеграції дітей у закладі освіти, думка дітей щодо безпечності та комфорту.

Важливу психолого-методичну складову містить *компетентнісний підхід*. У процесі реалізації компетентнісного підходу навчально-пізнавальна діяльність спрямована на формування у здобувачів освіти здатності до поєднання взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Розуміючи, що особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, вчителі закладу спрямовують освітній процес на формування ключових компетентностей. Педагоги враховують і те, що предметні та міжпредметні компетентності формуються на уроках, а ключові — кожному мить перебування дитини в школі. Тільки за умови цілісного підходу досягається формування компетентностей як результату навчання та виховання.

Новим ефективним засобом підвищення якості освіти є *технологія кооперативного навчання*. Вчителі закладу систематично здійснюють планування освітніх технологій, які застосовують під час проведення навчальних занять. Зокрема зазначену технологію, що виконує мотиваційну, організаційну, навчальну, розвивальну й виховну функції, трансформуючи знання, уміння та навички учнів у ключові (уміння вчитися, уміння спілкуватися, інформаційно-комунікаційна, соціальна, загальнокультурна) та предметні (галузеві) компетентності (комунікативна, мовна, мовленнєва, соціокультурна, діяльнісна, проєктно-технологічна), створюючи оптимальні умови для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації особистості протягом усього життя. За умови її системного використання на

уроках перед здобувачами освіти відкриваються можливості співпраці зі своїми ровесниками, реалізується природне прагнення особистості до спілкування. Групові форми роботи дозволяють дітям інтегруватись до учнівського колективу, відчути допомогу та підтримку однокласників.

Проведення навчальних занять поза межами класу певним чином порушує стереотипні уявлення про організацію навчально-виховного процесу. Це звичайні уроки, практичні роботи, дослідження, реалізація групових проєктів із вивчення, наприклад, компонентів природи. Зміна обстановки, позитивна психологічна реакція на елементи ландшафту сприяють пізнавальній діяльності. Досвідчені, креативні педагоги створюють належну атмосферу для адаптування здобувачів освіти до нових умов навчання й виховання, формування вільної, розумної, всебічно розвинутої особистості, навчають пізнавати навколишній світ, щоб зрозуміти, усвідомити й жити в ньому правильно. Освітнє середовище поза межами закладу також є мотиватором для учнів щодо активного та здорового життя.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Якість освіти не зводиться виключно до якості навчання. Сучасна інформаційна епоха загострює завдання виховання людини вмілої, мобільної, здатної встигати за стрімким розвитком цивілізації: отримання нового освітнього результату — розвиток особистості учня на основі освоєння універсальних освітніх компетенцій.

Підвищення якості освіти неможливо без ґрунтового знання психології. Підсилення саме психологічної складової у новітніх програмах розвитку шкільного освітнього середовища спрямоване на вирішення проблем які проявляються у вищій школі: наукова недоброчесність, низька мотивація до навчання, відсутність навичок спілкування, самоорганізації, самостійності у роботі. Детально прописаний алгоритм програми розвитку якості навчання, практичний педагогічний досвід, зацікавленість всіх учасників навчально-виховного процесу є гарантією реалізації програми у найближчому майбутньому. Реалізація програми з підтримкою науковців вищої школи та отримані результати будуть представлені у наступних публікаціях.

Список використаної літератури

1. Валицкая А. П. Какой учитель нам нужен? *Вестник Герценовского университета*. 2009. № 9. С. 213–301.

2. Ильин Е. П. *Психология для педагогов*. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 640 с.
3. Климов Е. А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам. *Вопросы психологии*. 1999. № 3. С. 76–86.
4. Макаренко Н. М. Формування компетенцій у процесі навчання у вищій школі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Вип. 21. Кн. 3. Том 1 (75). Київ: Гнозис, 2017. С. 328–336.
5. Регуш Л. А. Профессиональная идентичность учителя. *Материалы научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 2011. С. 97–111.

References

1. Valitskaya, A. P. (2009). Kakoy uchitel nam nuzhen? [Which teacher do we need?]. *Vestnik Gertsenskogo universiteta*, 9. S. 213–301. [in Russian]
2. Il'in, E. P. (2012). *Psichologiya dlya pedagogov* [Psychology for educators]. SPb: Piter. 640 s. [in Russian]
3. Klimov, E. A. (1999). Kakuyu psihologiyu i kak prepodavat buduschim pedagogam [What psychology and how to teach future teachers]. *Voprosyi psihologii*, 3. S. 76–86. [in Russian]
4. Makarenko, N. M. (2017). Formuvannya kompetentsiy u protsesi navchannya u vischiy shkoli [Formation of competences in higher education]. *Teoretiko-metodichni problemi viovannya ditey ta uchnivskoyi molodi: zb. nauk. prats*. Vip. 21. Kn. 3. Tom 1 (75). Kiyiv: Gnozis. S. 328–336. [in Ukraine]
5. Regush, L. A. (2011). Professionalnaya identichnost uchitelya [Professional teacher identity]. *Materialyi nauchno-prakticheskoy konferentsii*. SPb. S. 97–111. [in Russian]

Макаренко Н. Н., Проскурова И. П.

Переосмысление роли школьного образования: психологический аспект

Аннотация. В статье представлен анализ программы повышения качества образования, разработанной в одной из центральных школ города, с позиций представленного в ней психологического

аспекта. Сделано краткий обзор современных научных источников проблемы недостаточной психологической грамотности получателей образования и учителей, неспособности внедрять имеющиеся знания в практику работы. Исследованы основные составляющие программы: формирование научной добросовестности, организация личностно-ориентированного обучения, создание портфолио учащегося и учителя как мотиватора деятельности, построение индивидуальной образовательной траектории получателя образования. Очерчены перспективы дальнейших исследований в сотрудничестве высшей и средней школы.

Ключевые слова: получатель образования, повышение качества образования, личностно-ориентированное образование, мотивация деятельности, саморазвитие, самоусовершенствование.

Makarenko N. M., Proskurova I. P.

Rethinking the Role of School Education: a Psychological Aspect

Abstract. The article presents the analysis of the improving the quality of education program, developed in one of the central schools of the city from the point of a psychological aspect. There is made a brief overview of the current scientific sources about the lack of psychological literacy of the educational recipients and teachers and the inability to put the existing knowledge into practice. The basic psychological components of the program are investigated in this way: the formation of scientific virtue, the organization of personality-oriented training, the creation of a student's and teacher's portfolio as a motivator of activity, the construction of an individual educational trajectory of an educational recipient. Prospects for further exploration in the process of cooperation between higher and secondary schools are outlined.

Keywords: education recipients, improving the quality of education, personality-oriented learning, activity motivation, self-development, self-improvement.

Макаренко Наталя Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

Проскурова Ірина Петрівна,
директор КЗШ І–ІІІ ступенів № 8
Кривий Ріг, Україна

Особливості організації корекційної роботи з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку в умовах загальноосвітнього закладу

Меркульєва Л. В.
Виноградова С. О.

Анотація. В статті розглядається проблема включення дітей з інтелектуальними порушеннями в середовище загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання. В основі інклюзивної освіти лежать ідеї рівного ставлення до всіх членів суспільства незалежно від їхньої національності, статі, раси, культури, соціального стану, релігії, індивідуальних можливостей і здібностей. У статті акцентується увага на особливостях організації корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями та розкриваються шляхи реалізації корекційного компоненту в умовах загальноосвітнього закладу. За результатами здійсненого авторами теоретико-методологічного аналізу у статті представлено думку вчених-олігофренопедагогів про особливості процесу корекційного навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. У якості головного аргументу ефективної реалізації інклюзії дітей з інтелектуальними порушеннями є модифікація методів, методик та прийомів і принципів спеціальної дидактики в освітньо-інтеграційному процесі. Корекційно-розвивальне навчання передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування, а також з розвитку вмінь і навичок у процесі трудового навчання спроможності і здібностей дітей.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, діти з інтелектуальними порушеннями, інклюзія, інклюзивне навчання, корекційно-розвиткова робота, мультидисциплінарна команда, супервізія.

Постановка проблеми. Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи — допомогти розкрити та розвинути таланти кожної дитини, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами (далі — ООП), які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.

Одним із варіантів вирішення проблеми надання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами є розвиток в Україні інклюзивної освіти. В основі інклюзивної освіти лежать ідеї рівного ставлення до всіх членів суспільства незалежно від їхньої національності, статі, раси, культури, соціального стану, релігії, індивідуальних можливостей і здібностей. З огляду на актуальність проблеми організації психологічного супроводу дітей із ООП в освітньому закладі та постійним зростанням кількості дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку в загальноосвітніх закладах (зокрема, у КЗШ № 28 м. Кривого Рогу у 2018–2019 навчальному році до системи інклюзивного навчання було долучено 5 дітей з інтелектуальними порушеннями, у 2019–2020 навчальному році таких дітей було вже 9), була обрана тема даного дослідження.

Метою дослідження ми вважали презентацію власного досвіду організації корекційної роботи з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку в КЗШ № 28 м. Кривого Рогу (Україна).

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Корекційно-розвиткової роботі присвячено багато досліджень у різних галузях дефектології (С. П. Миронова [4], В. М. Синьов [6], К. С. Тороп, К. В. Рейда [8] та ін.).

Корекційна робота — це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя. Основні принципи корекційної роботи:

- корекційно-розвиваюча спрямованість навчання і виховання;
- системний підхід до здійснення корекційного впливу на розвиток учнів;
- зв'язок корекційної роботи з життям і практикою;
- реалізація корекційної роботи в усіх ланках навчально-виховного процесу [2, с. 24].

Через поєднання у спеціальному педагогічному впливі таких завдань, як виправлення психофізичних порушень і розвиток особистості часто вживають термін «корекційно-розвиткова робота».

Корекційна робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Тому незалежно від того, чи дитина навчається у спеціальній, чи в інклюзивній школі, вона має одержувати весь

комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг.

Реалізація корекційного компоненту відбувається такими шляхами:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами (корекційні педагоги, логопеди, психологи, та ін.);
- включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину [4, с. 149].

Чим раніше до роботи будуть залучені фахівці, тим інтенсивнішим та результативнішим буде розвиток дитини.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є характерним порушення пізнавальної діяльності, що виявляється в обмеженості сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, відтворенні сприйнятого і вивченого. Такі діти можуть мати певні обмеження у набутті комунікативних та соціальних навичок. Ці обмеження зумовлюють уповільнений темп розвитку та навчання дитини, проте вона здатна до навчання, але у власному уповільненому темпі і в обмеженій кількості.

Щоб цілеспрямовано здійснювати навчання та корекцію психічного розвитку дитини, мало знати недоліки розвитку її окремих психічних функцій, потрібно усвідомлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними. Практично не можна розділити розвиток сприймання, мислення, пам'яті та інших функцій спочатку сформувавши одну, а потім іншу. Чим би ми не займалися з дитиною, ми розвиваємо її психіку в цілому. Водночас, дуже важливо у певному недоліку психічної діяльності дитини розрізнати причини, що його зумовлюють, і наслідки, які лежать на поверхні явища та першими привертають увагу. Саме з їх подолання часто починають і, зазвичай, безуспішно. Так, батьки й учителі, часто скаржаться на погану пам'ять дитини і вважають, що саме через це дитина не може засвоїти навчальний матеріал, але якщо зміст того, що треба запам'ятати, незрозумілий дитині, то запам'ятовування можливе тільки механічне, а воно непродуктивне. Потрібне розуміння матеріалу та правильна побудова навчально-виховного процесу [1–3].

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами особливого значення набуває використання технології «Створення ситуації успіху» (за А.Белкіним). В основі даної технології лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. *Ситуація успіху* розглядається як психічний стан задоволення від наслідків фізичної або моральної напруги від виконання справи. Такого цілеспрямованого поєднання умов та можливостей досягти значних результатів у діяльності прагнуть вчителі та батьки. Базовими завданнями педагога при запровадженні даної технології є: співтворчість, визнання самоцінності особистості, створення педагогічних ситуацій, заохочення, пошук, саморегуляція. Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів. Цінність та ефективність цієї технології полягає у застосуванні педагогічних прийомів, таких як: «Емоційний сплеск», «Даю шанс», «Навмисна помилка», «Радість пізнання» та інших у роботі з різними категоріями учнів [5, с. 52].

В цілому, корекційно-розвивальне навчання передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування, а також з розвитку вмінь і навичок у процесі трудового навчання спроможності і здібностей дітей тощо. Основними завданнями корекційнонавчання є:

- забезпечення розвитку всіх видів сприймання, особливо зорового та слухового, на базі яких розвиваються вищі психічні функції;
- зміцнення працездатності дитини, уміння зосереджувати увагу й цілеспрямовано працювати;
- ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати;
- розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру дитини у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень [7].

Доктор педагогічних наук В. М. Синьов визначає ряд педагогічних умов, а саме:

- використання різних типів завдань для самостійного виконання на різних етапах уроку; поступового і послідовного ускладнення

завдань за змістом та способами виконання як всередині тем, щовивчаються, так і протягом усього процесу навчання;

- формування в учнів способів самостійної навчальної роботи, в тому числі узагальнених прийомів її виконання;
- поєднання прямого й опосередкованого шляхів керування самостійною пізнавальною діяльністю школярів;
- послідовного скорочення педагогічної допомоги учням на основі згортання інструкцій;
- диференційованого та індивідуального підходу до учнів з урахуванням актуальних і потенційних рівнів пізнавальної самостійності, навченості, стану працездатності, якісної своєрідності дефекту;
- створення й укріплення позитивної мотивації самостійної навчальної діяльності [6, с. 139].

Згідно із означеними теоретичними позиціями нами було організовано корекційно-розвивальну роботу з дітьми з ООП на базі КЗШ № 28 (м. Кривий Ріг, Україна).

Викладення основного матеріалу дослідження. Впровадження інклюзивного навчання у практику роботи освітнього закладу у КЗШ № 28 було розпочато у 2018–2019 навчальному році.

Включення дітей з інтелектуальними порушеннями у спільноту дітей з типовим розвитком вимагало подолання бар'єрів, щоб процес поступового входження дітей в соціальне середовище був вдалим. Для забезпечення інклюзивного навчання у закладі були створенні відповідні умови, а саме:

- психологічний мікроклімат, сприятливий для навчання дітей з порушеннями розвитку;
- кадрові ресурси, тобто спеціально підготовлені фахівці для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, відповідну підготовку пройшли всі педагоги та асистенти, які працюють з дітьми в інклюзивних класах;
- спеціально обладнані кабінети: кімната для логопедичних та корекційних занять з логопедом, дефектологом, психологом та ін.; сенсорна кімната.
- засоби корекції психофізичного розвитку, спеціальне обладнання, відповідний дидактичний матеріал, особливі наочні засоби

(закупівля здійснювалася за рахунок субвенції з держаного бюджету місцевим бюджетам);

- розроблена командою психолого-педагогічного супроводу індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма, розклад з урахуванням корекційно-розвиткових занять [1, с. 28].

Індивідуальний навчальний план розробляли педагоги, на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції розумового розвитку, за участі батьків дитини, і затвердили керівником закладу. Індивідуальна навчальна програма дитини з ООП у класі з інклюзивним навчанням розроблялась на основі навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією. Індивідуалізація освітнього процесу здійснювалася і через надання додаткових форм підтримки у процесі навчання, зокрема асистента вчителя, який здійснює особистісно-орієнтоване спрямування навчального процесу, модифікує та адаптує навчальні матеріали відповідно до особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП [3].

Важливою умовою переходу до інклюзивної форми освіти, її успішності є система супроводу і підтримки дітей з особливими потребами, тобто супровід мультидисциплінарної команди у взаємодії з вчителем та батьками. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: дефектолог, логопед, спеціальний психолог, соціальний педагог. Не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники навчальної команди: вчителі, асистенти та інші [7, с. 277].

В умовах загальноосвітнього закладу з інклюзивним навчанням одним із суттєвих моментів є створення додаткових умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами. Для навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами характерною є його корекційна спрямованість. Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані учня передбачено певну кількість годин, що встановлюються з урахуванням рекомендацій інклюзивно-ресурсних центрів відповідно до особливостей дітей з інтелектуальними прошеннями.

Виходячи з рекомендацій Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), ми, як корекційні педагоги, обирали програми з корекційно-розвиткової

роботи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які затверджені МОН України.

Вчитель-логопед обрала для своєї роботи програму «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг» для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю. Саме в основу цієї програми покладено методику ТАН-Содерберг, призначення якої у наданні дитині додаткових можливостей в оволодінні мовленнєвою діяльністю. Дана методика базується не лише на принципі корекції дефекту, а першочергово зорієнтована на пошук та активізацію компенсаторних зон розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. Засвоєння лексичних значень слів та формування навичок їх належного використання в мовленні швидше відбувається тоді, коли дитина під час вивчення теми бачить слова у поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово маніпулює з ними різними способами, співвідносить їх. Крім того, паралельно здійснюється поступове введення нових слів в словосполучення і речення.

Вчитель-дефектолог обрала для своєї роботи програму з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. Метою програми є створення оптимальних умов пізнання дитиною кожного об'єкта в сукупності сенсорних властивостей, якостей, ознак дати правильне уявлення, про навколишню дійсність, сприяти оптимізації психічного розвитку дитини та більш ефективної соціалізації її в суспільство.

Також дефектолог використовує для своєї роботи програму з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями тому, що формування соціально-побутових навичок у дитини з інтелектуальними порушеннями не відбувається самостійно, а потребує спеціально організованої педагогічної роботи, що враховує наявні можливості учня і орієнтує на найближчі цілі. Метою навчання є формування життєво значущого мінімуму практичних умінь, який дозволить їм правильно орієнтуватися у навколишньому світі і самостійно організувати свій побут.

Працюючи за даними корекційними програмами протягом першого року на інклюзії п'ятеро дітей з інтелектуальними порушеннями досягли необхідних знань за поставленими задачами. З початку першого семестру було сформовано склад команди супроводу та розроблені

індивідуальні програми розвитку, які дозволяли врахувати рівень кожної дитини та поставити довгострокові та короткотривалі завдання у роботі з дітьми даної нозології. Хочемо відмітити, що початкові знання, уміння та комунікативні навички були на низькому рівні майже у всіх дітей, які почали навчання на інклюзії. Деякі з них навчалися повторно в одному класі не один рік, що не давало перспектив подальшого розвитку цим дітям. Тому запровадження інклюзивного навчання стало поштовхом для адаптації, соціалізації та отримання нових знань для цих дітей.

У процесі роботи із дітьми з ООП у нас виникали суперечливі ситуації, які потребували консультації більш досвідчених фахівців. Тому наша команда супроводу неодноразово зверталася за допомогою в ІРЦ нашого міста, де ми отримували необхідні консультації та рекомендації для подальшої роботи. У процесі роботи при розв'язанні труднощів використовували таку форму проведення засідань як супервізія.

Супервізія, як допоміжна й підтримуюча діяльність всіх тих, хто наполегливо, із застосуванням корекційних методик і технологій забезпечує насичену міжособистісну взаємодію, основна мета якої полягає в тому, що одна людина, супервізор, зустрічаючись і спілкуючись з іншим спеціалістом, спробували зробити діяльність останньої більш ефективною. Таким чином, супервізія — це інтенсивні стосунки міжособистісної спрямованості, в яких дефектолог (практичний психолог, корекційний педагог, логопед, соціальний педагог тощо), покликаний сприяти розвитку професійної компетенції іншої людини. Супервізійний інклюзивний процес полягає, по суті, у тому, що один фахівець допомагає іншому з тим, щоб запобігти синдрому професійного вигорання, зняти стрес, переконати в правильності й ефективності його дій стосовно учня інтелектуальними порушеннями; батьків і родичів не тільки залучити до співпраці, а й довести, що їхня батьківська допомога полягає в позитивному ставленні до психолого-педагогічної системної корекції, і все це здійснюється для того, щоб: краще розуміти дитину; усвідомлювати та коригувати власні реакції на дитину з порушеннями; розуміти її психічний стан, мотиви, потреби й установки; визначати динаміку взаємодії та спеціальної роботи з дитиною; досліджувати свої шляхи інтервенції та їх послідовність в різних ситуаціях; досліджувати та розробляти альтернативні шляхи (варіанти) за цих чи подібних ситуацій [8, с. 179].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Ефективність організації інклюзивного навчання багато в чому залежить від

правильно організованої корекційно-розвивальної роботи. Саме тому необхідне розуміння особливостей її змісту і відмінностей від аналогічної роботи в умовах спеціальної школи.

Актуальним питанням інклюзивної освіти залишається створення відповідної бази для корекційного блоку: наявність програм, підручників, спеціального обладнання, дидактичних матеріалів тощо. Важливою умовою переходу до інклюзивної форми освіти, її успішності є система супроводу і підтримки дітей з особливими потребами, тобто супровід мультдисциплінарної команди у взаємодії з вчителем та батьками.

Визначальним чинником для успішного впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні заклади є емпатійне ставлення всіх учасників освітнього процесу до дитини з особливими освітніми потребами. І тільки в разі кропіткої спільної діяльності закладу та родини можна підготувати дитину до успішної інтеграції в соціум.

Список використаної літератури

1. Гоцко Г.І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі»*; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упоряд.: А. В. Лапін, Л. О. Сурмай, О. І. Щуцька. Київ: Інтерсервіс, 2018. С. 28–30.
2. *Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: метод. посіб.* / Уклад.: Л. О. Прядко, О. О. Фурман. Суми: РВВ СОШПО. 2015. 114 с.
3. *Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти у 2019–2020 н.р.* [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2019/08/07>
4. Миронова С.П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 149–152.

5. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. [та ін.]. *Освітні технології: навч.-метод. посіб.*; за ред. О. М. Пехоти. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 255 с.
6. Синьов В. М. *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Част. I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки)*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
7. Ткачова Н. Г., Булаш І. В., Турчина І. С. Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*, 2018. № 11 (2). С. 276–282.
8. Тороп К. С., Рейда К. В. Освітньо-інтеграційні можливості розумово відсталих учнів: проблеми та перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. : зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32 (2). С. 175–181.

References

1. Hotsko, H. I. (2018). Osoblyvosti orhanizatsiyi osvith'oho protsesi v umovakh realizatsiyi osnovnykh zasad inklyuzyvnoho navchannya. [Features of the organization of the educational process in the conditions of implementation of the basic principles of inclusive learning]: *Inklyuzyvne navchannya v Noviy ukrayins'kiy shkoli: Materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Inklyuzyvne navchannya v Noviy ukrayins'kiy shkoli»*; Instytut spetsial'noyi pedahohiky NAPN Ukrayiny; uporyad.: A. V. Lapin, L. O. Surmay, O. I. Shchuts'ka. Kyiv: Interservis. S. 28–30. [In Ukrainian]
2. *Dydaktychni osnovy navchannya ditey z porushennyamy intelektual'noho rozvytku* [Didactic basics of teaching children with intellectual disabilities]: metod. posib. (2015). / Uklad.: L. O. Pryadko, O. O. Furman. Sumy: RVV SOIPPO. 114 s. [In Ukrainian]
3. *Metodychni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi navchannya osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v zakladakh osvity u 2019–2020 n. r.* [Guidelines for the organization of training for persons with special educational needs in educational institutions in 2019–2020]. [Elektronnyy resurs]: URL: <https://>

- mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2019/08/07 [In Ukrainian]
4. Myronova, S. P. (2014). Zasoby korektsiynoyi roboty u navchal'no-vykhovnomu protsesi spetsial'nykh ta inklyuzyvnykh zakladiv [Means of correctional work in the educational process of special and inclusive institutions]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya : zb. nauk. prats'*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Vyp. 26. С. 149–152. [In Ukrainian]
 5. Pyekhota, O. M., Kiktenko, A. Z., Lyubars'ka, O. M. [ta in.]. (2003). *Osvitni tekhnolohiyi* [Educational technologies]: navch.-metod. posib.; za red. O. M. Pyekhoty. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K. 255 s. [In Ukrainian]
 6. Syn'ov, V. M. (2007). *Korektsiyna psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika* [Corrective psychopedagogy. Oligophrenopedagogy]: pidruchnyk. Chast. I. Zahal'ni osnovy korektsiynoyi psykhopedahohiky (olihofrenopedahohiky). Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 238 s. [In Ukrainian]
 7. Tkachova, N. H., Bulash, I. V., Turchyna, I. S. Innovatsiyni tekhniki roboty z dit'my z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Innovative techniques for work with children with special educational needs]. *Molodyy vchenyy*, 2018. № 11 (2). С. 276–282. [In Ukrainian]
 8. Torop, K. S., Reyda, K. V. (2016). Osvitn'o-intehratsiyni mozhlyvosti rozumovo vidstalykh uchniv: problemy ta perspektyvy [Educational integration opportunities of mentally retarded students: problems and perspectives]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. : zb. nauk. prats'*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Vyp. 32 (2). С. 175–181. [In Ukrainian]

Меркульева Л. В., Виноградова С. А.

Особенности организации коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения интеллектуального развития в условиях общеобразовательной школы

Аннотация. В статье рассматривается проблема включения детей с интеллектуальными нарушениями в среду общеобразовательной школы с инклюзивной формой обучения. В основе инклюзивного образования лежат идеи равного отношения ко всем членам общества

независимо от их национальности, пола, расы, культуры, социального положения, религии, индивидуальных возможностей и способностей. В статье акцентируется внимание на особенностях организации коррекционной работы с детьми с интеллектуальными нарушениями и раскрываются пути реализации коррекционного компонента в условиях общеобразовательного учреждения. По результатам проведенного авторами теоретико-методологического анализа в статье представлено мнение ученых-олигофренопедагогов об особенностях процесса коррекционного обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. В качестве главного аргумента эффективной реализации инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями является модификация методов, методик, приемов и принципов специальной дидактики в образовательно-интеграционном процессе. Коррекционно-развивающее обучение предполагает углубленную работу по коррекции психических функций, познавательной деятельности, навыков общения, а также по развитию умений и навыков в процессе трудового обучения и способностей детей.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, дети с интеллектуальными нарушениями, инклюзия, инклюзивное обучение, коррекционно-развивающая работа, мультидисциплинарная команда, супервизия.

Merkulieva L. V., Vinogradova S. O.

Special aspects for organization of correctional work with the children, that a have deviations of intellectual development in the conditions of general educational institution

Abstract. The article considers critical moments of integration the children with intellectual deviations into the environment of comprehensive school with implementation of inclusive education. The ideas of equality to all the members of society regardless their nationality, gender, race, culture, social position, religion and the individual abilities & capabilities are put in the basis of inclusive education. It is emphasized in the article on the peculiarities of organization of the correction works for the children with intellectual deviations and also there are described the ways of realization the correctional clause in the conditions of general education institution. According to results of the theoretical-methodological analysis that was performed by the authors, it is provided the opinion of the resource teachers about the features of the process of correctional studies & the child guidance for the kids with intellectual deviations. The major point to proceed with effective inclusive education for the children with the intellectual deviations is the development of methods, methodologies actions and principles of special didactics in the educational-integration process. The correction — developing studies foresees the intensified works for the corrections of psychological functions, educational activities, the communicative skills, and the developing of skills, abilities & capabilities for children in the process of manual training

Keywords: children with special educational requirements, children with intellectual deviations, inclusion, inclusive education, correction-developing work, multidiscipline team, supervision.

Меркульєва Любов Василівна,

вчитель-дефектолог
КЗШ I–III ступенів № 28
Кривий Ріг, Україна
lubovmerk83@gmail.com

Виноградова Світлана Олександрівна,

вчитель-логопед
КЗШ I–III ступенів № 28
Кривий Ріг, Україна

Формування компетенцій у школярів у позаурочний період

Павленко А. Г.

Анотація. В статті розглядається проблема організації відпочинку та вільного часу учнів у позаурочний період, а також пропонується шлях вдосконалення та оптимізації навчального процесу. Пропонується спосіб більш цікавої подачі матеріалу та забезпечення якісного засвоєння ЗУН, що може полегшити навчальний процес у рамках школи та вивести навчання на новий, добровільний рівень. Подано аналіз різних поглядів щодо сучасної системи освіти, визначено проблеми молоді в рамках освітньої діяльності та особливості формування актуальних знань. Представлено результат діагностичного дослідження, проведеного серед учнів, батьків та вчителів, щодо оптимізації часу літніх канікул задля впливу на рівень запам'ятовування, мотиваційну сферу та діяльність учнів, забезпечення всебічного розвитку учнів згідно з сучасними потребами.

Ключові слова: канікули, якість освіти, мотивація, організація відпочинку, учнівські компетенції, постійний розвиток.

Постановка проблеми. Слід почати з добре відомої думки — «Дітям потрібно відпочивати», якою більшість батьків пояснюють відсутність уваги щодо турбот з дітьми під час довготривалих літніх канікул. Тому великий проміжок літнього часу використовується дітьми неефективно. Дуже легко змоделювати типові канікули для нашої країни, коли діти проводять більшу частину часу на вулиці з друзями, самостійно придумуючи види активності, які не завжди є гарним рішенням або прикладом для наслідування. «У нас найкоротша тривалість навчання та навчальний рік серед країн Європейського союзу. У жодній європейській країні немає канікул, які тривають 3 місяці. Наприклад, в Німеччині — 1,5 місяця», — розповів Віктор Громовий, заслужений учитель України [3]. Пошук можливостей використати великий проміжок часу для формування корисних навичок у дітей у період літніх канікул не досліджувалася ретельно у науковій психолого-педагогічній літературі. Тому цікавим, своєчасним та корисним, на нашу думку, буде дослідження шляхів оптимізації часу канікул.

У межах даного дослідження ми мали за **мету** аналіз розвивального ресурсу канікулярного часу у логіці форматування особистісних компетенцій школярів.

Зважаючи на потенційну варіативність психічного розвитку особистості в сучасних умовах постіндустріального суспільства [1] та незначну кількість вітчизняних наукових публікацій з проблеми, ми вирішили запропонувати новий підхід до шкільної програми, яка зараз переживає період реформації. Ми пропонуємо за рахунок довготривалих канікул полегшити навчальний рік, що надасть учням можливість набути нові навички тайм-менеджменту, планування, продуктивності та ефективності (яким не навчають у школі), а також удосконалити курс деяких важливих дисциплін в онлайн режимі. Згідно з метою були сформульовані завдання: вивчити психологічні засади впливу шкільної програми та канікулярного часу на учнів, розглянути особливості розвитку мотивації до навчання, формування звички та сили волі у період навчання, дослідити рівень навантаженості сучасного школяра, перевірити, наскільки програма впливає на рівень мотивації та уваги школяра.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Д. Батчер та А. Вайсман зазначають: «Pupils in America spend, on average, 180 days in school receiving academic instruction whereas pupils in local authority maintained schools in the UK receive 190 days tuition per academic year [5, 10]. However, in America, the summer vacation is approximately 12 weeks long [10], while summer holidays in the UK state education sector are typically 6–7 weeks long [8]». Але важлива ремарка, що під час канікул у США пропонується значна кількість гуртків, літніх таборів та курсів, на яких можна набути потрібні для подальшого життя навички.

На думку Н. Соорег, консервативна оцінка впливу 12-тижневих літніх канікул у США на стандартизовані тестові бали студентів полягає в тому, що навчання студентів в кращому випадку застоюється, або, в гіршому випадку, втрачається до 1 місяця еквівалентного навчання. Крім того, тривалі літні канікули створюють розрив у приблизно 3 місяці у розвитку дітей [6]. Цей розрив по-різному називали (зокрема, F. Meyer) «summer slide», «back slide», або «summer learning loss» [9].

Б. Хейнс у своїй роботі «Літнє навчання та наслідки навчання в школі» розглядає, що сталося з навчанням дітей за літо, коли школа не приймала участь у навчанні. Це дозволяє вивчити вплив «нешкільних» факторів на рівні дозвілля, що показало тільки повну втрату учнями важливих компетенцій. Б. Хейнс дійшов висновку, що «нешкільні»

чинники навчання в літній час здебільшого негативно пов'язані із занятістю та доходом родини: діти, батьки яких багато часу проводять на роботі, мали тенденцію втрачати навички і знання [7].

Е. Ю. Шеховцова наголошує, що структурним елементом соціальної активності вільного часу і дозвілля виступає раціональне використання вільного часу [4, с. 150].

Доведено, що найкращий відпочинок — це зміна діяльності. Це ще у 1901–1904 роках І. М. Сеченов експериментально довів, що швидке відновлення працездатності руки після виснажливої роботи настає не при повному спокої обох рук, а при роботі іншої руки. «... Мое здивування зросло ще більше, коли з'ясувалося, що робота стомленої правої руки після роботи лівої стала набагато сильніше, ніж була після першого періоду відпочинку» — так описував сам фізіолог цей досвід, який увійшов в науку як «феномен Сеченова» і ліг в основу вчення про активний відпочинок [2, с. 216–217]. Те ж саме спостерігається і в інших сферах людської діяльності. Тобто, щоб відпочити від школи, не обов'язково байдикувати або спати цілими днями, можна просто змінити рід діяльності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення можливостей організації вільного часу з користю. Воно відбувалося протягом вересня-листопада 2019 року на базі Криворізької гімназії №95. Вибірка складала 60 осіб (батьки, вчителі та учні).

На першому, теоретичному, етапі розглядалася література з метою вивчення робіт фахівців щодо встановленої проблеми та з'ясування специфіки проведення канікулярного періоду. На другому, діагностичному етапі, спочатку була здійснена заздалегідь спланована бесіда з вчителями, учнями та батьками, а потім було проведено опитування за допомогою авторської анкети. Ці дані було зібрано шляхом бесіди та анкетування, зокрема за такими питаннями:

1. Вкажіть свій статус: батьки, учень, вчитель.
2. Чи вважаєте ви, що діти продуктивно та сплановано проводять літні канікули вдома (без нагляду)? Так/**ні**
3. Чи легко вам після тривалих літніх канікул адаптуватися до школи? Так/**ні**
4. Чи могли б ви сказати, що літні канікули було б краще вивести на новий рівень: більш корисний та мотивуючий? Так/**ні**
5. Чи могли б ви сказати, що влітку бувають одноманітні та нецікаві дні, які хотілося б урізноманітнити? Так/**ні**

6. Чи вважаєте ви потрібним полегшити навантаження дітей впродовж року? **Так**/ні
7. Як ви ставитесь до того, щоб перенести частину програми на літні канікули у вигляді цікавих онлайн-курсів з можливістю отримати сертифікат-підтвердження та допуск до навчального року? **Позитивно**/негативно
8. Курс, який може вас зацікавити (Перша медична допомога, Захист Вітчизни, Основи програмування, Основи здоров'я, Тайм-менеджмент та планування, Основи лідерства, Культурознавство).

Результати тестування було співставлено й представлено у вигляді діаграми (Рис. 1).

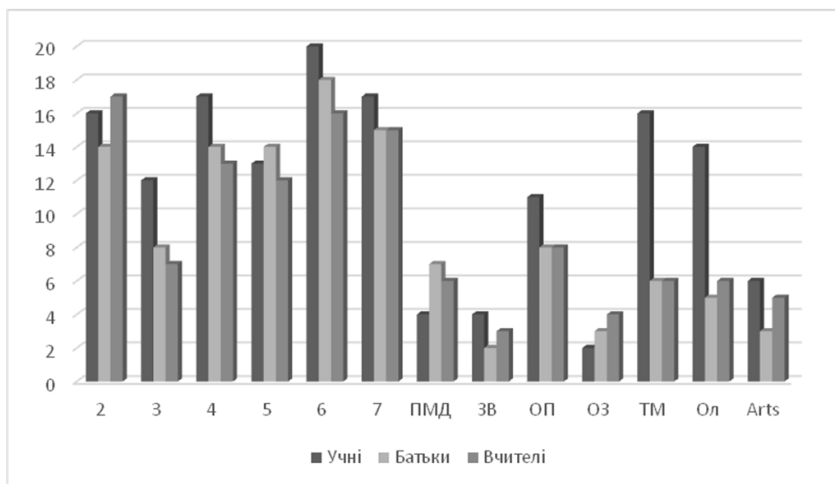


Рис. 1. Результати тестування щодо оптимізації часу літніх канікул
Примітки: 2–7 — номери запитання, ПМД — перша медична допомога,
ЗВ — захист Вітчизни, ОП — основи програмування,
ОЗ — основи здоров'я, ТМ — тайм-менеджмент,
ОЛ — основи лідерства, Arts — культурознавство

Перше, що привертає увагу, це відповідальність та серйозність, з якою опитувані поставилися до проблеми. Особливо дивує чесність та самокритичність школярів, які проявили найбільшу активність. Так, наприклад, у другому питанні більшість учнів відверто говорять про

непродуктивне проведення канікул, що говорить про відповідальне ставлення до свого часу, розвитку та виховання. У ході бесіди було також встановлено, що діти залюбки б займалися саморозвитком під час канікул, особливо якщо це проводиться у цікавій формі, без зобов'язень та може полегшити процес навчання.

Результати тестування підтвердили наше припущення щодо великого навантаження учнів під час навчального періоду (показник 6 на діаграмі). Адже найбільша активність спостерігається саме на цьому питанні.

Більше того, дивує тенденція відповідей на восьме питання, де треба було обрати курси. Як ми можемо побачити, лідерами опитування стали такі дисципліни, як «Основи програмування», «Перша медична допомога», «Тайм-менеджмент та планування», «Основи лідерства». Усі курси пов'язані з навчальною програмою та безперечно є корисними для становлення всебічно розвиненої особистості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На жаль, межі наукової статті не дають можливості повністю представити результати опитування, спостережень, бесід щодо досліджуваної проблеми. Тому ми плануємо поглибити вивчення теми та представлення результатів у подальшій науковій роботі.

Список використаної літератури

1. *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. 220 с.
2. Платонов К. К. *Занимательная психология*. Москва: Молодая гвардия, 1986. С. 216–217.
3. Чернаткіна І. *В Україні пропонують вдвічі скоротити літні канікули*. URL: <https://dnepr.info/news/v-ukraine-predlagayut-sokratit-vdvoe-letnie-kanikuly>
4. Шеховцова Е. Ю. Свободное время и досуг как фактор развития социальной активности молодежи. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* 2005. Вип. 41. С. 148–153.
5. Butcher D. *The Cost of the School Holidays. Meeting the Needs of Low Income Families during School Holidays*. Glasgow: Child Poverty Action Group. Scotland. 2015.

6. Cooper H. *The effects of summer vacation on achievement test scores: a narrative and meta-analytic review*. Greathouse S. 1996.
7. Heyns B. *Summer Learning and the Effects of Schooling*. New York: Academic Press. 1978.
8. Long R. *The School Day and Year (England)*. London: House of Commons Library. 2016.
9. Meyer F. *Patterns of literacy learning in German primary schools over the summer and the influence of home literacy practices*. J Res Read. 2015.
10. Wiseman A. W., Baker D. P. *The American Summer Learning Gap from an International Perspective*. Summer Learning: Research, Policies and Programs. New York: Routledge. 2012. 295 p.

References

1. *Variativnist cotsializatsiyi osobistosti v umovah suchasnogo informatsiynogo suspilstva* [Variability of personality socialization in the modern information society] : monografiya / avt. kolektiv : N. M. Tokareva, A. V. Shamne, O. O. Halik [ta in.]; red. N. M. Tokarevoyi (2017). Kiyiv : TOV NVP «Interservis». 220 s. [in Ukraine]
2. Platonov, K. K. (1986). *Zanimatel'naya psihologiya*. [Entertaining Psychology]. Moskva: Molodaya gvardiya. S. 216–217. [in Russian]
3. Chernatkina, I. V. *V Ukrayini proponuyut vdvichi skorotiti litni kanikuli* [In Ukraine they suggest halving summer vacations]. [Elektronnij resurs] / Rezhim dostupu: <https://dnepr.info/news/v-ukraine-predlagayut-sokratit-vdvoe-letnie-kanikuly> [in Ukraine]
4. Shehovcova, E. Yu. (2005). *Svobodnoe vremya i dosug kak faktor razvitiya socialnoj aktivnosti molodezhi* [Free time and leisure as a factor in the development of social activity of youth]. *Problemi osviti: nauk.-metod. zb.* Vip. 41. S. 148–153. [in Russian]
5. Butcher, D. (2015). *The Cost of the School Holidays*. Meeting the Needs of Low Income Families during School Holidays. Glasgow: Child Poverty Action Group. Scotland.
6. Cooper, H. (1996). *The effects of summer vacation on achievement test scores: a narrative and meta-analytic review*. Greathouse.

7. Heyns, B. (1978). *Summer Learning and the Effects of Schooling*. New York: Academic Press.
8. Long, R. (2016). *The School Day and Year (England)*. London: House of Commons Library.
9. Meyer, F. (2015). *Patterns of literacy learning in German primary schools over the summer and the influence of home literacy practices*. J Res Read.
10. Wiseman, A. W., Baker, D. P. (2012). *The American Summer Learning Gap from an International Perspective*. Summer Learning: Research, Policies and Programs. New York: Routledge. 295 P.

Павленко А. Г.

Формирование компетенций у школьников во внеурочное время

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации отдыха и свободного времени учащихся, а также предлагается путь совершенствования и оптимизации учебного процесса. Предлагается способ более интересной подачи материала и обеспечения качественного усвоения ЗУН, что может облегчить учебный процесс в рамках школы и вывести обучение на новый, добровольный уровень. Представлен анализ различных взглядов о современной системе образования, определяются проблемы молодежи в рамках образовательной деятельности и особенности формирования актуальных знаний. Представлен результат диагностического исследования, проведённый среди учащихся, родителей и учителей, по оптимизации времени летних каникул для влияния на уровень запоминания, мотивационную сферу и деятельность учащихся и для обеспечения всестороннего развития учащихся в соответствии с современными потребностями.

Ключевые слова: каникулы, качество образования, мотивация, организация отдыха, компетенции учащихся, постоянное развитие.

Pavlenko A. H.

The formation of student's competencies outside school

Abstract. The article considers the problem of organizing leisure and free time for students, and also suggests a way to improve and optimize the educational process. There is presented the analysis of various views on the modern education system, the problems of youth in the framework of educational activities and the features of the formation of relevant knowledge. Moreover, there are presented the result of a diagnostic study

on optimizing the time of summer vacation to influence the level of memorization, motivational sphere and student activity and to ensure the comprehensive development of students in accordance with modern needs.

Keywords: vacation, quality of education, motivation, recreation, competence, continuous development.

Павленко Анастасія Геннадіївна,
магістрант факультету іноземних мов
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
nastyapavlenko1703@gmail.com

Науковий керівник:
Макаренко Наталя Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

УДК 316.48-057.875

Медіаторство як засіб вирішення конфліктів у студентському середовищі

Устінова-Бойченко Г. М.

Анотація. Стаття присвячена дослідженню такої соціальної категорії, як медіаторство. Доведена актуальність упровадження такої процедури у студентському середовищі, оскільки об'єднання різних особистостей може стати підґрунтям для розвитку конфліктів. Описано результати психолого-педагогічного експерименту у двох вікових групах: студентів першого курсу різних вищих навчальних закладів. Показано, що частіше, в залежності від вікової групи, студенти обирають стратегію поведінки у вирішенні конфліктної ситуації у якості суперництва та співробітництва, а більш старша вікова група ще й компроміс. Обґрунтовано, що медіаторство найбільш ефективно для вирішення конфліктів у студентському середовищі.

Ключові слова: конфлікт, педагогічний експеримент, медіація, процедура медіаторства, примирення, вирішення конфлікту, студентське середовище.

Постановка проблеми. Конфліктність у відносинах між різними верствами та членами суспільства завжди є відображенням внутрішньополітичних, соціальних, правових процесів держави. На жаль, конфлікти є невід'ємною частиною суспільства, які почали виникати одночасно з зародженням та побудовою суспільства. Для подолання цього негативного соціального явища використовуються різноманітні засоби, у тому числі процедура медіаторства.

Загальноприйнятим є те, що поняття «конфлікт» викликає негативні емоції, але разом із тим він виступає обов'язковою частиною життя та може стати початком розвитку близьких та гармонійних стосунків, поліпшення власного життя та життя близьких людей, можливість реально щось зрозуміти.

Середовище навчальних закладів, яке передбачає сумісне навчання та розвиток різних особистостей, що мають безліч відмінностей, може стати місцем виникнення та розвитку конфліктних ситуацій.

Виникнення конфліктних ситуацій серед підлітків старшого віку [1, 2, 7] у студентському середовищі є проявом зіткнення протилежних інтересів та поглядів. У студентському середовищі, коли учасники вступають у взаємодію з метою досягнення єдиного

результату, виникнення конфліктних ситуацій є звичайним явищем, оскільки шлях досягнення спільної мети кожен уявляє по-різному. Такий прояв розвитку особистості деякі вчені, зокрема А. І. Волков, називають «непідтвердженням рольових очікувань, які висувують один одному партнери спілкування» [3, с. 465].

Результат розвитку конфліктної ситуації залежить, перш за все, від бажання учасників. Один з можливих результатів — вирішення конфлікту за допомогою третьої сторони — медіатора, а ефективність такої примирної процедури у студентському середовищі спробуємо вирішити за допомогою психолого-педагогічного експерименту.

Метою статті є дослідження медіаторства як ефективного засобу вирішення конфліктів у старшому підлітковому віці серед студентів першого курсу вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема медіаторства постійно залишається у полі уваги науковців [1, 2, 4–6]. Проте, на жаль, проблема медіаторства, як засобу вирішення конфліктів, і на сьогоднішній день залишається невирішеною та потребує більш глибокого дослідження.

Як слушно зазначив А. Я. Анцупов, медіація є одним з найбільш стародавніх способів вирішення конфліктів. Вона існувала здавна в Китаї, в країнах Африки, коли старійшини роду або племені виступали в якості своєрідних професійних медіаторів, забезпечуючи безконфліктне вирішення проблемних і конфліктних ситуацій. Як суспільно значуща діяльність, медіаторство сформувалося в США на початку 60-х років та було закономірним проявом інтересу до професійної медіації в країні з великою кількістю самостійності окремих структур суспільства [1, с. 483–484].

Змістом медіації є те, що вона створює передумови та шляхи прийняття осмисленого взаємоприйняттого рішення, що базується на консенсусі між сторонами, які втягнені в суперечку.

М. Я. Поліщук дає визначення медіації, наголошує на тому, що це «альтернативний спосіб вирішення спорів, за умовами якого сторони на добровільних засадах беруть участь у переговорах і, за допомогою незалежної та кваліфікованої третьої сторони (медіатора), намагаються досягнути консенсусу та вирішити власний спір з урахуванням інтересів кожної з осіб» [4, с. 136].

Місце виникнення конфлікту та суб'єкти, між якими виник конфлікт, мають значення для медіатора, оскільки конфлікти у навчальному закладі потребують додаткової уваги та особливих навичок з боку медіатора.

В науковій літературі вживається такий термін, «як шкільна медіація», але на наш погляд, його можна використовувати для вирішення конфліктних ситуацій між підлітками старшого віку у студентському середовищі (15–18 років), які навчаються у вищих навчальних закладах I–IV рівня акредитації (коледжах, технікумах, училищах, інститутах, університетах тощо).

У дисертаційному дослідженні Н. М. Білик зазначила, що «шкільну медіацію» слід розглядати як технологію роботи з конфліктом, яка передбачає системне включення в роботу з конфліктами підготовленого медіатора. Медіатор, як правило, обирається з числа педпрацівників цієї ж школи, але допустимою є участь і звернення до допомоги медіаторів з системи управління освіти або незалежного агентства. У подібній системі регулюються ситуації між учнями та інші учасники навчально-виховного процесу [2, с. 27].

Шкільна медіація є важливим соціальним інструментом, який дозволяє ефективно унеможливити і вирішувати конфлікти, створюючи безпечне середовище для всіх учасників навчально-виховного процесу. Як слушно зазначила В. Л. Андреєнкова, наразі медіація виступає одним з найкращих інструментів, який допомагає: вирішити проблему насильства в навчальному закладі; вплинути на дух навчального процесу; створювати атмосферу захищеності і навчити підлітків приймати погляди та переконання інших людей; відкидаючи методи насильницької взаємодії; навчати підлітків та дорослих, отримувати відповідні навички про конструктивну поведінку в конфлікті та потенційно конфліктних ситуаціях; запобігати конфліктам, правопорушенням і ситуаціям гострого протистояння; змінювати звичні негативні, деструктивні способи взаємодії на конструктивні. Метою запровадження медіаторства є формування вмінь вести діалог і виходити з конфліктних ситуацій без «втрат». Таким чином, медіація в навчальному закладі виступає особливим інструментом формування та самопізнання особистості в умовах навчально-виховного процесу, причому йдеться про особистості всіх учасників цього процесу — учнів або студентів, вчителів або викладачів, батьків, тощо [5, с. 80].

Викладення основного матеріалу дослідження. Для з'ясування ефективності використання технології медіаторства у вирішенні конфліктів між підлітками старшого віку у студентському середовищі для початку було виконано діагностику схильності осіб до конфліктної ситуації у двох вікових групах. Перша група — студенти першого курсу коледжу — вік 15–16 років (отримують робітничу

професію на підставі базової середньої освіти). Друга група — студенти першого курсу вищого навчального закладу юридичного спрямування — 17–18 років.

Для реалізації поставлених завдань було використано методика соціально-психологічної діагностики схильності особистості до конфліктної ситуації К. Томаса (адаптований варіант Н. Грішиної). Тест призначений для вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки. Дана методика містить судження про поведінку людини у конфліктній ситуації та складається з 60 суджень, згрупованих у 30 пар [6, с. 118].

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що респонденти найменше обирають як стратегію поведінки у вирішенні конфліктної ситуації уникнення, частіше — суперництво та співробітництво; для більш молодшої вікової групи також характерним виявилось — пристосування, а для більш старших — компроміс. Такі дані свідчать про те, що більш прийнятним застосування медіативної процедури буде для молодих людей другої вікової групи.

Перша вікова група особливої зацікавленості у процедурі медіаторства не виявила, оскільки процедура виявилась для них занадто складною, незрозумілою та на їх думку, неефективною. В якості медіатора ними приймалась авторитетна особа, яка має певний соціальний статус (викладач або психолог). Для другої вікової групи процедура медіаторства була більш прийнятною, особливо, коли було запропоновано у якості медіатора обрати старосту групи, який користується авторитетом серед однолітків.

На початковому етапі обраним сторонами конфліктної ситуації медіатором були проведені індивідуальні зустрічі та бесіди з кожною стороною конфлікту; учасники емпіричного дослідження відповідали на поставлені медіатором запитання:

- Чи зрозуміла вам суть медіативної процедури?
- Чи добровільно ви погоджуєтесь на розв'язання конфліктної ситуації шляхом переговорів?
- Чи зрозуміло вам, що на Вас покладається обов'язок дотримуватись певних правил поведінки: не порушувати права та інтереси інших осіб, поважати думку протилежної сторони, намагатися прийняти компромісне рішення?
- Чи бажаєте захищати свої інтереси самостійно чи залучати представника або помічника?

- Чи зрозуміло вам, що медіативна процедура не має примусового характеру та рішення повинно виконуватися добровільно?
- Чи погоджуєтесь ви на зустрічі з протилежною стороною в ті строки, які буде визначати медіатор?
- Чи зобов'язуєтесь надавати всю необхідну інформацію медіатору з метою встановлення об'єктивної істини та відповідати на його запитання та на запитання протилежної сторони?
- Чи розумієте необхідність подання правдивої інформації у логічній послідовності та лаконічно, виключаючи завантаження уваги медіатора відомостями, які не мають відношення до предмету спору?

Другий етап медіативної процедури було розпочато з того, що після індивідуальних зустрічей медіатором спільно зі сторонами було визначено конкретний предмет спору, який містить вимоги та заперечення кожної сторони. Медіатором було роз'яснено сторонам існуючі загальноприйняті моральні норми співіснування людей в одному соціальному колективі, запропоновано переглянути ті судження, які можуть порушувати інтереси інших людей та запропоновано визначити стратегію наступних дій.

Третій етап медіативної процедури примирення розпочався з усних пояснень кожної сторони, вони мали можливість ставити запитання один одному, пропонували різні можливі варіанти розв'язання конфлікту. Медіатором було запропоновано провести повторно з кожним індивідуальні бесіди, але сторони відмовились, оскільки між ними спостерігались покращення відносин та визначався явний прогрес на шляху розробки спільного взаємовигідного рішення. Додатково медіатор привів декілька прикладів вирішення тотожних конфліктних ситуацій, що допомогло сторонам остаточно визначити стратегію вирішення конфлікту.

Заключний етап розпочався з того, що медіатор ще раз запропонував сторонам обмінятися зауваженнями, у разі наявності бажання принести вибачення один одному. Після завершення сумісної бесіди було розроблено та складено протокол проведених переговорів, де було резюмовано та зазначені взаємні поступки та фактичне примирення між сторонами.

Після закінчення медіативної процедури всі учасники мали можливість зазначити позитивні та негативні моменти процедури примирення. Всі дії, крім індивідуальних бесід медіатора зі сторонами,

проводились у присутності академічної групи та спостерігався інтерес з їх боку до проведеної процедури. Опитування показало, що такі спільні дії дають позитивний результат, оскільки це спонукає їх обговорювати своє незадоволення певними аспектами та поведінкою однокласників, одразу вирішуються спори, що є запобіганням латентних та затяжних конфліктів. При цьому було наголошено на тому, що відсутність незадоволення створює доброзичливу атмосферу, студенти починають краще розуміти один одного та довіряти у процесі спільного перебування та навчання.

Після проведення процедури медіаторства ми ще деякий час продовжували спостереження за поведінкою студентів, що дозволило констатувати покращення комфортної атмосфери для навчання та перебування в групі, котре вплинуло на рівень навчання. Крім того, студенти виявляли бажання проводити спільно вільний від навчання час, присвятити додатковий час вивченню процедури медіаторства та навчити інших студентів застосовувати процедуру медіаторства. Зараз студентами розробляється сценарій проведення процедури медіаторства.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Враховуючи явний позитивний результат, остаточну оцінку проведення процедури медіаторства можна надати після повторного використання методики К. Томаса, тому на сьогоднішній день експеримент в групі студентів продовжується. Більш зрозумілою картина зміни взаємовідносин в групі стане після проведення порівняння рівня конфліктності в студентській групі, де проводилась процедура медіаторства, що буде зроблено перед закінченням навчального року.

Взагалі, аналізуючи та порівнюючи атмосферу взаємовідносин у досліджуваних студентських групах, можна зазначити, що в першій групі спостерігались напружені, а інколи навіть неприязні, відносини. Друга група студентів (де проводилась процедура медіаторства) проявляла дружні стосунки, атмосфера в групі була невимушена, студенти дозволяли собі добрі жарти у відношенні один до одного. Саме тому, процедура медіаторства ними була прийнята краще, ніж у першій віковій групі.

Аналіз отриманих даних дозволяє звернути увагу на таке: педагоги, адміністрація, психологи навчальних закладів повинні звертати увагу на стратегію поведінки підлітків старшого віку у конфліктній ситуації, адже допомога в обранні «компромісного» варіанту навчить підлітка і у старшому віці вирішувати мирно конфліктні ситуації. Проведене дослідження показує, що обрання та використання методики

К. Томаса дозволить виявити стиль поведінки підлітка у конфлікті та обрати необхідну модель розв'язання спору. Саме тому, буде логічним використовувати зазначену методику з перших курсів навчання у всіх видах навчальних закладах з метою створення сприятливої навчальної та побудові дружніх взаємовідносин атмосфери.

Також можемо підкреслити, що медіаторство, особливо коли у якості медіатора виступає людина зі спільного соціального оточення — однокласник, не тільки для сторін конфлікту, але й для всієї студентської групи створює миролюбну атмосферу, що у подальшому дає можливість якісно отримувати знання та освіту, навчає молодих людей розуміти потреби інших осіб та рахуватися з їх інтересами. Також це додаткова інтелектуальна діяльність, яка допомагає отримувати досвід в побудові взаємовідносин. Можемо також стверджувати, що участь у вирішенні конфлікту у якості медіатора розвиває творчий потенціал, оскільки розумова діяльність спрямована на побудову різних варіантів можливих наслідків розв'язання конфлікту та сприяє розвитку логічного мислення.

Найголовніше, медіаторство вчить мирно вирішувати конфлікти, обговорювати, виражати власні думки, вислуховувати інших людей, досягати консенсусу, проявляти повагу. Для юнацтва розуміння осмисленого самостійного прийняття рішення дає підстави для розуміння відповідальності за своє життя.

Розпочатий нами психолого-педагогічний експеримент дозволить роз'яснити значення та перспективи застосування медіативної процедури та одночасно з'ясувати ставлення студентів до вирішення конфліктних ситуацій всередині групи із застосуванням медіаторства.

Для отримання остаточних результатів щодо ефективності застосування процедури медіаторства ми продовжуємо педагогічний експеримент, який логічно може завершитися тільки після повторного проведення тесту К. Томаса перед закінченням навчального року. Враховуючи те, що студенти заявили про бажання донести до студентів інших курсів інформацію про існування такої процедури примирення як медіаторство, ми очікуємо позитивного результату у вигляді зниження рівня конфліктності та підвищення рівня «компромісного» вирішення спорів.

Список використаної літератури

1. Анцупов А. Я. *Конфликтология*: учеб. для ВУЗов. Москва: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
2. Білик Н. М. *Соціально-педагогічна технологія медіаторства у вирішенні конфліктів між молодшими підлітками*: дис. ... канд. пед. наук. Чернівці, 2017. 274 с.
3. Волков А. И. *Психология общения для студентов колледжей*. Учеб. пособ. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 510 с.
4. Поліщук М. Я. Поняття медіації як альтернативного методу вирішення спорів. *Держава і право. Юридичні і політичні науки*. 2014. Вип. 65. С. 134–139.
5. *Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект*: навч.-метод. посібник. Київ: ФОП Стеценко В. В., 2016. 192 с.
6. Русинка І. І. *Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами*. Київ : Професіонал, 2007. 332 с.
7. Токарева Н. М. Психологічний контент конфліктної поведінки підлітків. *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. 45. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. С. 381–404.

References

1. Ancupov, A. Ya. (2000). *Konfliktologiya* [Conflictology]: ucheb. dlya VUZov. Moskva: YuNITI. 551 s. [in Russian]
2. Bilik, N. M. (2017). *Socialno-pedagogichna tehnologiya mediatorstva u virishenni konfliktiv mizh molodshimi pidlitkami* [Social and pedagogical technology of mediation at the highest conflicts among younger children]: dis. ... kand. ped. nauk. Chernivci. 274 s. [in Ukraine]
3. Volkov, A. I. (2006). *Psihologiya obsheniya dlya studentov kolledzhej* [Communication Psychology for College Students]. Ucheb. posob. Rostov-na-Donu: Feniks. 510 s. [in Russian]

4. Polishuk, M. Ya. (2014). Ponyattya mediacyi yak alternativnogo metodu virishennya sporiv [The concept of mediation as an alternative method of dispute resolution]. *Derzhava i pravo. Yuridichni i politichni nauki*. Vip. 65. S. 134–139. [in Ukraine]
5. *Rozbudova miru. Profilaktika i virishennya konfliktu z vikoristannyam mediacyi: socialnopedagogichnij aspekt* [Building peace. Conflict prevention and resolution using mediation: a socio-pedagogical dimension]: navch.-metod. posibnik (2016). Kiyiv: FOP Stecenko V. V. 192 s. [in Ukraine]
6. Rusinka, I. I. (2007). *Konfliktologiya. Psihotehnologiyi zapobigannya i upravlinnya konfliktami* [Conflictology. Psychotechnology for conflict prevention and management]. Kiyiv : Profesional. 332 s. [in Ukraine]
7. Tokareva, N. M. (2019). Psihologichnij kontent konfliktnoyi povedinki pidlitkiv [Psychological content of adolescent conflict behavior]. *Problemi suchasnoyi psihologiyi : zb. nauk. prats Kam'yanets-Podilskogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayini / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. A. Onufriyvoyi*. Vip. 45. Kam'yanets-Podilskiy : Aksioma. S. 381–404.

Устинова-Бойченко А. Н.

Медиаторство как средство разрешения конфликтов в студенческой среде

Аннотация. Статья посвящена исследованию такой социальной категории, как медиаторство. Доказана актуальность внедрения такой процедуры в студенческой среде, поскольку объединение разных личностей может стать почвой для развития конфликтов. Описаны результаты психолого-педагогического эксперимента в двух возрастных группах: студентов первого курса различных высших учебных заведений. Показано, что чаще, в зависимости от возрастной группы, студенты выбирают стратегию поведения в конфликтной ситуации в качестве соперничества и сотрудничества, а более старшая возрастная группа еще и компромисс. Обосновано, что медиаторство наиболее эффективно для решения конфликтов в студенческой среде.

Ключевые слова: конфликт, педагогический эксперимент, медиация, процедура медиаторства, примирение, решение конфликта, студенческая среда.

Ustinova-Boychenko G. N.

Mediation as a means of conflict resolution in a student environment

Abstract. The article is devoted to the study of such a social category as mediation. The relevance of introducing such a procedure in the student community is proved, since the unification of different personalities can become the basis for the development of conflicts. The results of a psychological and pedagogical experiment in two age groups are described: first-year students of various higher educational institutions. It is shown that more often, depending on the age group, students choose a strategy for behavior in a conflict situation as rivalry and cooperation, and the older age group is also a compromise. It is proved that mediation is most effective for resolving conflicts in the student community.

Keywords: conflict, pedagogical experiment, mediation, mediation procedure, reconciliation, conflict resolution, student environment.

Устінова-Бойченко Ганна Миколаївна,

кандидат юридичних наук, доцент

завідувач кафедри кримінально-правових дисциплін

Криворізький факультет Національного університету

«Одеська юридична академія»

Кривий Ріг, Україна

jrist10@ukr.net

УДК 373.3.015.3

Нова українська школа: досвід і перспективи

Шевченко О. М.

Анотація. У статті розглядаються питання сутності та якості сучасного освітнього простору як фактору становлення Нової української школи. Аналізуються психолого-педагогічні тенденції та умови оптимізації освітнього процесу відповідно до завдань, визначених Державним стандартом початкової освіти. Розкрито важливість організації оптимального навчального простору у класі згідно із законами ергономіки та естетики. Наголошено на актуальності дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти. Автор підкреслює, що компетентнісний підхід у навчанні є важливим ресурсом особистісного розвитку дитини. Зроблено висновок про необхідність системного реформування початкової освіти у вимірах НУШ.

Ключові слова: Нова українська школа, освітній простір, психолого-педагогічна система.

Постановка проблеми. Глобальні реформаційні процеси у соціокультурному просторі сьогодення не оминають процесуальні виміри системи освіти. Основним вектором освітніх реформ є усталене положення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Головною метою Нової української школи (далі — НУШ) визнано створення освітнього закладу, в котрому буде приємно навчатися і котрий надаватиме учням не лише знання, але й компетенції щодо їх застосування у житті. У такій школі мають панувати принципи паритетного діалогу [1, 4, 6] в організації навчання (рівність, співпраця, взаєморозуміння); учнів вчать критично мислити, не боятися висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами своєї Батьківщини.

Протягом останніх років у сучасному освітньому просторі відбулися суттєві зрушення: вчителі нової формації (замість знанневої парадигми навчання) орієнтовані на розвиток в учнів нового (творчого) типу мислення, навичок самоорганізації, життєвих компетентностей. Разом з тим, значна кількість перспективних позицій реформування освіти все ще залишаються у перспективних планах.

У площині даного дослідження ми мали за **мету** представлення системи становлення сучасного освітнього простору у вимірах реалізації принципів Концепції Нової української школи.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Впровадження нормативних принципів функціонування НУШ у практику освіти спричиняє змінення просторово-предметного оточення, програм та засобів навчання. У сучасній школі значно зростає частка проектної, командної, групової діяльності, урізноманітнюються варіанти організації навчального простору, насамперед у початкових класах. Навчання здійснюється переважно через гру; цілеспрямовано зорганізовані й методично грамотно проведені дидактичні, рольові ігри гарантують засвоєння школярами нормативів Державного освітнього стандарту початкової школи. Водночас, змінення психолого-педагогічних концептів розгортання навчального процесу в НУШ потребує урізноманітнення варіантів організації навчального простору в класі, змінення ергономіки простору освіти.

Як наголошує С. Довбенко, крім класичних усталених варіантів організації класу, в умовах реалізації принципів НУШ необхідно створювати й використовувати новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи. Планування і дизайн освітнього простору школи повинен бути спрямованим на всебічний розвиток дитини та мотивації її до навчання [1, с. 18–23]. Вимоги сучасного інформаційного суспільства диктують необхідність широкого використання новітніх ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, кардинального оновлення навчального обладнання.

Згідно із стандартами НУШ вже в першому класі навчальний процес має здійснюватись через такі осередки:

- осередок навчально-пізнавальної діяльності з відповідним комплектом меблів і технічного забезпечення (диктофон, фотоапарат, магнітофон тощо);
- змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки (фліп-чарти), стенди;
- осередок для гри, оснащений настільними іграми, пазлами, інвентарем та засобами для рухливих ігор;
- осередок художньо-творчої діяльності з різними за розмірами полицями для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт;
- куточок живої природи;

- осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям;
- дитяча класна бібліотека;
- осередок учителя — професійний простір вчителя, оснащений комп'ютером, зручним кріслом, робочим столом, полицями і шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо [1].

Міністерство освіти і науки рекомендує використовувати обладнання, яке виготовляється відповідно до чинних в Україні стандартів і повинно відповідати ключовим вимогам щодо ергономічності, безпечності, відповідності чинним санітарно-гігієнічним нормам, міцності, вандалостійкості і естетичності, мати сучасний дизайн.

Успішність реалізації стандартів НУШ забезпечує також дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти, що зумовлює використання й покращення здобутого дитиною раніше досвіду (знань, умінь, навичок, компетенцій).

Ми поділяємо думку С. О. Лавренко, що в Україні забезпечення наступності відбувається через реалізацію базових циклів навчання — адаптаційно-ігрового і основного [2, с. 23]. Важливу роль в адаптації молодших школярів до навчання забезпечують надана першокласникам можливість приносити до школи іграшки, писати олівцем, поділ класу на зони, скасування червоної ручки вчителя та домашніх завдань у першому класі, зниження оцінок за виправлення, оцінювання каліграфії, зміну функції оцінки із предмета обговорень і рейтингів на фіксування якості знань учня [2]. Водночас, в роботі із адаптації молодших школярів до навчання у школі особливої уваги потребує інформаційно-просвітницький напрям забезпечення наступності, що передбачає, з одного боку, обмін досвідом між вихователями та вчителями початкової школи щодо використання різноманітних форм організації діяльності дітей, ігрових прийомів і методів, систем роботи з розвитку мовлення, поетапної соціалізації дитини, формування її пізнавальних процесів, з іншого — роботу із батьками дітей (анкетування щодо питань індивідуального розвитку дитини, рівня досягнення нею дошкільної зрілості, Дні відкритих дверей у школах, зустрічі батьків із майбутніми учителями, спільні батьківські збори з педагогами закладу дошкільної освіти і вчителями школи, «педагогічні вітальні» у школі з питань створення у закладі психологічно комфортної обстановки для сприйняття дитиною нової соціальної

ролі школяра, освітньо-ігрові тренінги та практикуми для батьків дітей переддошкільного віку) [2, с. 23–26] задля створення для дитини ситуації успіху [6].

Найбільш сприятливим вектором розвивального впливу на особистість молодших школярів є виміри суб'єкт-суб'єктної недирективної взаємодії [3–5] та компетентнісної моделі навчання.

Викладення основного матеріалу дослідження. Смісл впровадження концептуальних положень НУШ у практику навчання молодших школярів передбачає організацію компетентнісно зорієнтованого освітнього процесу, зорієнтованого на створення умов для формування в учнів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем різного рівня складності на основі наявних знань [5]. Компетентнісний підхід не спростовує значення знань в освітньому процесі, проте акцентує увагу на здатності особистості використовувати отримані знання на практиці; персональний життєвий досвід людини, продукт її власної життєтворчої активності, сприяє зростанню особистісного потенціалу, самореалізації в умовах реального існування у несталому середовищі інформаційного суспільства (див. табл. 1)

Таблиця 1. Порівняльна характеристика знаннєвого та компетентнісного підходів у початковій освіті

Ознаки порівняння	Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
Мета	Формування всебічно розвиненої особистості	Формування діяльної компетентної особистості
Зміст навчання	Формується у системі цілепокладання	Формується у системі бажаного результату
Позиція вчителя	Передає, навчає, формує. Переважає відтворення знань, їх застосування за зразком	Переважає проектування навчальних і життєвих ситуацій для формування предметних і ключових компетентностей
Основні результати	Цінності, знання, вміння, навички	Суб'єктність учіння, цінності, досвід діяльності

Компетентнісно орієнтований підхід до навчання передбачає формування в учнів різних груп компетентностей, які охоплюють

глибокі, систематичні, поліфункціональні знання; вміння і навички використання знань у стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісні установки та мотивацію діяльності. Зміст кожного предмета вносить свою частку у цілі й результати початкової освіти. Ефективність цього впливу значно посилюється, якщо, крім предметних, учитель цілеспрямовано на різних уроках розвиває у дітей ключові компетентності, кожна з яких важлива. Технологічно це означає, що результати предметної і ключової компетентності мають однакову структуру, але різні за змістом (див. табл. 2).

Таблиця 2. Внесок навчальних предметів у результати початкової освіти в контексті компетентнісного підходу

Предмет	Основна компетентність
Українська мова	Комунікативна, соціокультурна, уміння вчитися
Літературне читання	Читацька, комунікативна, інформаційна, уміння вчитися
Математика	Математична, уміння вчитися
Природознавство	Природознавча, дослідницькі уміння
Я у світі	Соціальна, громадянська, уміння вчитися
Музичне мистецтво	Основи музичної культури
Трудове навчання	Предметно-перетворювальна
Основи здоров'я	Здоров'язбережувальна
Сходинки до інформатики	Інформаційно-комунікаційна, уміння вчитися

Компетентності молодшого школяра покликані сформувати знання, уміння, навички та здатності, потрібні учневі для подальшої освіти у несталих соціальних умовах, підготувати дитину до освоєння та виконання основних соціальних ролей у суспільстві, і має стати кінцевою метою соціалізації дітей.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Необхідною умовою оптимізації освітнього процесу у вимірах НУШ є структурований освітній простір, створення якого можливе, якщо задеклароване в урядових рішеннях фінансування вчасно дійде до шкіл.

Важливою і необхідною передумовою успішного навчання молодших школярів є дотримання принципу наступності між дошкільною і початковою шкільною ланками освітнього процесу. Особливої уваги потребує налагодження інформаційно-просвітницької діяльності у взаємодії суб'єктів освіти.

Стратегічним завданням початкової школи на сьогоднішній день є формування компетентної особистості, сповненої бажанням і здатностями самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку. Формування компетентностей молодшого школяра є невід'ємною частиною впровадження компетентнісного підходу, оскільки компетентності стосуються розвитку психічних процесів та індивідуальних якостей особистості учня.

Здійснений аналіз не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми і потребує систематизації факторів, котрі сприяють оптимізації функціонування НУШ.

Список використаної літератури

1. Довбенко С. Освітній простір нової української школи: перший досвід та перспективи. *Гірська школа українських Карпат*, 2018. № 18. С. 18–23. doi: 10.15330/msuc.2018.18.23-26
2. Лавренко С. О. Наступність дошкільної та початкової освіти у вимірах сьогодення: здобутки та перспективи. *Інноваційна педагогіка : наук. журн. / Причорномор. н.-д. ін-т екон. та інновацій*. Одеса : ПНДІЕІ, 2019. Вип. 16, т. 2. С. 23–26.
3. Матвійчук Л. Психолого-педагогічні умови формування ключових компетентностей учнів початкових класів у навчально-виховному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 85–88.
4. 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.
5. Токарева Н. Н. Перспективи личностного розвитку суб'єктів освітнього простору в сучасному інформаційному суспільстві. *Повышение качества образования в условиях*

поликультурного соціума : сб. статей / редкол.: И. А. Шарапова [и др.]. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. С. 51–55.

6. Шевченко О.М. Створення ситуації успіху в умовах НУШ. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти: зб. наук.праць / заг. ред. Н. М. Токаревої.* Вип. 9. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2019. С. 193–198.

References

1. Dovbenko, S. (2018). Osvitniy prostir novoi ukrayinskoyi shkoli: pershiy dosvid ta perspektivi [The educational space of the new Ukrainian school: first experiences and perspectives]. *Gir'ska shkola ukrayinskih Karpat*, 18. S. 18–23. [in Ukraine]. doi: 10.15330/msuc.2018.18.23-26
2. Lavrenko, S. O. (2019). Nastupnist doshkilnoyi ta pochatkovoyi osiiti u vimirah sogoedennya: zdobutki ta perspektivi [Continuation of pre-school and school education as of today: milestones and outlook]. *Innovatsiyna pedagogika : nauk. zhurn.* Prichornomor. n.-d. In-t ekon. ta Innovatsiy. Odesa : PNDIEI. Vip. 16, t. 2. S. 23–26. [in Ukraine]
3. Matviychuk, L. (2016). Psihologo-pedagogichni umovi formuvannya klyuchovih kompetentnostey uchniv pochatkovih klasiv u navchalno-vihovnomu protsesi [Psychological and pedagogical conditions for the formation of key competences of elementary school students in the educational process]. *Nova pedagogichna dumka*, 4. S. 85–88. [in Ukraine]
4. Tokareva, N. M. (2018). Psihologichni vimiri dialogizatsiyi suchasnogo osvitnogo prostoru [Psychological dimensions of the dialogue of the modern educational space]. *Problemi suchasnoyi psihologiyi : zb. nauk. prats Kam'yanets-Podil'skogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayini / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. A. Onufrievoyi.* Vip. 40. Kam'yanets-Podil'skiy : Aksioma. S. 373–384. [in Ukraine]
5. Tokareva, N. N. (2017). Perspektivi lichnostnogo razvitiya sub'ektiv obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennom informatsionnom obschestve [Perspectives of personal development of subjects of educational space in the modern information society]. *Povyishenie kachestva obrazovaniya v usloviyah polikulturnogo sotsiuma : sb. statey / redkol.: I. A. Sharapova [i dr.].* Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova. S. 51–55. [in Russian]

6. Shevchenko, O. M. (2019). Stvorenniya situatsiyi uspihu v umovah NUSH [Creating a Success Situation in the NUSH]. *Aktualni problemi psihologiyi v zakladah osviti: zb. nauk.prats / zag. red. N. M. Tokarevoyi*. Vip. 9. Kiyiv: TOV NVP «Interservis». S. 193–198. [in Ukraine]

Шевченко Е. Н.

Новая украинская школа: опыт и перспективы

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы сущности и качества современного образовательного пространства как фактора становления Новой украинской школы. Анализируются психолого-педагогические тенденции и условия оптимизации образовательного процесса в соответствии с задачами, определенными Государственным стандартом начального образования. Раскрыто важность организации оптимального учебного пространства в классе согласно законам эргономики и эстетики. Отмечено актуальность соблюдения принципа преемственности дошкольного и начального образования. Автор подчеркивает, что компетентностный подход в обучении является важным ресурсом личностного развития ребенка. Сделан вывод о необходимости системного реформирования начального образования в измерениях НУШ.

Ключевые слова: Новая украинская школа, образовательное пространство, психолого-педагогическая система.

Shevchenko E. N.

New Ukrainian school: experience and prospects

Abstract. The article discusses the essence and quality of modern educational space as a factor in the formation of the New Ukrainian School. Psychological and pedagogical trends and conditions for optimizing the educational process are analyzed in accordance with the tasks defined by the State standard of primary education. The importance of organizing an optimal classroom in the classroom according to the laws of ergonomics and aesthetics is disclosed. The urgency of observing the principle of continuity of preschool and primary education is noted. The author emphasizes that the competency-based approach to learning is an important resource for the personal development of a child. The conclusion is drawn about the need for systemic reform of primary education in the dimensions of the NUS.

Keywords: success, success situation, success motivation, junior schoolchild, New Ukrainian School.

Шевченко Олена Миколаївна,

вчитель початкових класів, вчитель вищої категорії, старший
вчитель

заступник директора з навчально-виховної роботи

КЗШ I–II ступенів № 64

Кривий Ріг, Україна

Розділ V
Соціально-психологічні
аспекти становлення
особистості

Комп'ютерні ніки як засіб самопрезентації в інтернеті у осіб юнацького віку

Бойко Д. Ю.

Анотація. У статті розглянуто поняття «ідентичності» та «самопрезентації». Проаналізовано проблему становлення ідентичності у юнацькому віці. Встановлена залежність самопрезентації від стану ідентичності. Описано особливості спілкування в мережі Інтернет. Розглянуто комп'ютерні ніки як засіб самопрезентації в Інтернеті. Надано результати дослідження самопрезентації осіб юнацького віку за допомогою комп'ютерних ніків. Систематизовано та проаналізовано комп'ютерні ніки. Встановлено залежність вибору комп'ютерного ніку від стану ідентичності у осіб юнацького віку. Визначена роль комп'ютерного ніку у становленні ідентичності.

Ключові слова: юнацький вік, ідентичність, самопрезентація, комп'ютерний нік, мораторій, спілкування.

Постановка проблеми. Глибинне впровадження мережі Інтернет в повсякденне життя, поставило перед суспільством нові задачі, розкрило нові можливості. Цікавою, на наш погляд, є потреба вивчення самопрезентації та самоідентифікації в Інтернеті, особливо осіб юнацького віку. Це зумовлено повною анонімністю, необмеженістю та безкарністю в Інтернет-просторі. Юнак в мережі Інтернет отримує повну свободу ідентифікації себе, й може реалізовувати потяги, які не можуть бути задоволені в реальному житті. Основною кризою юності є криза ідентичності. Вивчення означеної проблеми є актуальним та своєчасним.

Метою статті є вивчення комп'ютерного ніку як засобу самопрезентації в інтернеті у осіб юнацького віку.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Вивчення самопрезентації здавна є у полі уваги вчених [2, 7, 8], зокрема, значний внесок у вивчення феномену самопрезентації зробив І. Гофман [2]. І. Гофман розглядає способи, за допомогою яких індивід представляє себе та свою діяльність іншим людям, способи, за допомогою яких індивід контролює формування враження про себе. Науковець пояснює самопрезентацію як гру певної ролі, з метою скерування формуванням

враження про себе [2]. Н. М. Токарева, Т. О. Чигирин описують самопрезентацію у загальному значенні як процес формування суб'єктом враження про себе у середовищі, що оточує людину [7, 8]. Н. М. Макаренко досліджує процеси самопрезентації у реальному та віртуальному світі американських підлітків [4]. Р. В. Павелків спирається на наукову позицію Дж. Марша, згідно якої є чотири стадії існування ідентичності: досягнута ідентичність, мораторій, дострокова ідентичність, дифузна [5, с. 86–87]. Я. С. Посохова стверджувала (згідно Е. Еріксону), що ідентичність — це відчуття тотожності і цілісності своєї особистості, результат своєї належності до певної соціальної групи [6].

Від того, яким чином юнак оцінює себе як особистість, бачить своє місце у відносинах з іншими людьми та в суспільстві, буде залежати його модель поведінки, а отже і враження, яке особа створює про себе у середовищі. Це підтверджує вірність використаного вище твердження: самопрезентація залежить від стану ідентичності.

Одним із способів самопрезентації людини у сучасному інформаційному світі є Інтернет-мережі. Юнак, потрапляючи в мережу Інтернету, не обмежується такими поняттями як стать, вік, національність, професійна приналежність та інші, що обмежують його в реальному світі. Е. П. Белінська стверджує, що через анонімність та необмеженість в Інтернеті, єдиним способом існування в ньому є вирішення завдання само презентації, тобто створення свого віртуального образу. Причому, віртуальний образ може не повністю відповідати реальному, або ж взагалі кардинально відрізнятись від нього [1].

Найпоширенішим засобом самопрезентації в Інтернеті є комп'ютерний нік, який є обов'язковим для користувачів. Комп'ютерний нік — це унікальне й неповторне ім'я що використовує особа в мережі Інтернет, але, на відміну від реального імені, нікнейм особа обирає сама. Не дивлячись на різноманітність комп'ютерних ніків в Інтернеті, серед них можна виділити спільні риси та класифікувати. С. В. Кузіна розділяє комп'ютерні ніки на такі види: повні, пестливі, імена із заміною символів, тварин та рослин, професії, герої, міфічні, фентезі, нейтральні, психоемоціональні, самооцінки, технічні, недруковані символи [3].

Спираючись на власні спостереження, ми додали ще такі види комп'ютерних ніків як: нікнейми з використанням ненормативної лексики, ім'я протилежної статі, речовини.

Викладення основного матеріалу дослідження. Для дослідження було сформовано вибірку із 18 юнаків (особи віком від 17 до 23 років).

Основний метод — опитування, що дозволило зібрати нікнейми осіб юнацького віку. Методом класифікації (на основі таблиці С. В. Кузіної) були охарактеризовані отримані комп'ютерні ніки, що дозволило визначити стан ідентичності юнака.

Опитування проводилося в соціальній мережі «Instagram». Простий збір комп'ютерних ніків не дав би потрібного результату, оскільки нік, який особа зазвичай використовує, може бути зайнятий, через це юнак його модифікує. В сторіз було запропоновано юнакам написати той комп'ютерний нік, який вони найчастіше використовують.

В результаті опитування було зібрано 18 комп'ютерних ніків (див. рис. 1). Кожен нік було віднесено до певної категорії, згідно ніку представлена розширена характеристика особистості. Для прикладу охарактеризуємо один із отриманих комп'ютерних ніків.



Рис. 1. Приклади ніків юнацтва

Для прикладу візьмемо нік «___ottoo___o» де використовується ім'я вигаданого герою коміксів. Згідно з дослідженнями С. В. Кузіної [3], власники таких ніків намагаються бути схожими на обраного ними героя, надають йому перевагу через часткову схожість з собою, намагаються приписати собі його якості (які, зазвичай) не мають самі. За рахунок ніку компенсують свою неповноцінність. Ця особа має стан ідентичності — мораторій, та використовує нік як засіб експериментування із віртуальним образом, що сприяє становленню ідентичності.

Узагальнення отриманої інформації дозволяє стверджувати: десять юнаків мають досягнуту ідентичність та використовують комп'ютерні ніки для перенесення всіх чи тільки окремих якостей реального образу на віртуальний. Таке перенесення потребує розвинених здібностей до рефлексії, сприяє їх розвитку. Вісім юнаків знаходяться в стані мораторію, експериментують із ідентичністю, використовують комп'ютерні ніки для «примірювання» нових соціальних ролей, отримання нового досвіду.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження показує, що в мережі Інтернет юнак хоч і має повну свободу, проте використовує комп'ютерні ніки в залежності від свого стану ідентичності. При досягнутій ідентичності нік є засобом перенесення реальних якостей характеру на віртуальний образ, сприяє розвитку рефлексії. У випадку рольового мораторію комп'ютерний нік є засобом експериментування із віртуальним образом, що сприяє становленню ідентичності. В обох випадках комп'ютерні ніки відображають стан ідентичності особи, є способом самооцінювання чи самоопису.

Список використаної літератури

1. Белинская Е. П. *Психология Интернет-коммуникации* : учеб. пособие. Москва : МПСУ Воронеж : МОДЭК, 2013. 192 с.
2. Гофман И. *Представление себя другим в повседневной жизни*. Пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева. Москва : КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. 304 с.
3. Кузина С. В. *Все врут! Учимся вычислять людей по их внешнему виду*. Москва : АСТ: Астрель, 2011. 544 с.
4. Макаренко Н. М. Сучасний погляд на основні проблеми українських та американських підлітків. *Збірник наукових праць Кам'янець-*

Подільського університету імені Івана Огієнка, Інституту психології НАПН України. Вип. 27, Кам'янець-Подільськ: Аксиома, 2015. С. 280–291.

5. Павелків Р. В. *Вікова психологія*: підручник. Київ: Кондор, 2015. 469 с.
6. Посохова Я. С. Проблема ідентичності та визначення психологічних основ її вивчення. *Право і безпека*. 2015. № 2. 239 с.
7. 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 : Аксиома, 2010. С. 641–650.*
8. Чигирин Т. О. *Самопрезентація: визначення, види, стратегії, техніки*. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kVtoU_ObwAkJ:irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення 25.11.2019).

References

1. Belinskaya, E. P. (2013). *Psikhologiya Internet-kommunikatsii* [Psychology of Internet Communication]: ucheb. posobiye. Moskva: MPSU; Voronezh : MODEK. 192 s. [in Russian]
2. Gofma, I. (2000). *Predstavleniye sebya drugim v povesdnevnoy zhizni / Per. s angl. i vstup. stat'ya A. D. Kovaleva*. Moskva : KANON-press-TS, Kuchkovo pole. 304 s. [in Russian]
3. Kuzina, S. V. (2011). *Vse vrut! Uchimsya vyichislyat lyudey po ih vneshnemu vidu* [Everyone lies! Learning to calculate people by their appearance]. Moskva : AST: Astrel. 544 s. [in Russian]
4. Makarenko, N. M. (2015). Suchasnyi pohliad na osnovni problemy ukrainskykh ta amerykanskykh pidlitkiv [A modern look at the main problems of Ukrainian and American teenagers]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykhoholii NAPN Ukrainy. Vyp. 27, Kamianets-Podilsk: Aksioma. S. 280–291.* [in Ukraine]

5. Pavelkiv, R. V. (2015). *Vikova psykholohiya*: pidruchnyk. Vyd. Kiyiv: Kondor. 469 s. [in Ukraine]
6. Posokhova, Ya. S. (2015). Problema identychnosti ta vyznachennya psykholohichnykh osnov yiyi vyvchennya. *Pravo i bezpeka*, 2. 239 s. [in Ukraine]
7. Tokareva, N. M. (2010). Osoblivosti samokategorizatsiyi osobistosti yunakiv u konteksti stanovlennya osobistisnoyi ta sotsialnoyi identychnosti [Features of self-categorization of youth personality in the context of becoming personal and social identity]. *Problemi suchasnoyi psihologiyi : zb. nauk. prats Kam'yanets-Podilskogo natsionalnogo universitetu imen Ivana Oghienka, Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka APN Ukrayini / Za red. S. D. Maksimenka, L. A. Onufrievoyi. Vip. 9. Kam'yanets-Podilskiy : Aksioma. S. 641-650.* [in Ukraine]
8. Chigirin, T. O. *Samoprezentatsiya: viznachennya, vidi, strategiyi, tehniki* [Self-presentation: definitions, types, strategies, techniques]. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kVtoU_ObwAkJ:irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe (data zvernennya 25.11.2019). [in Ukraine]

Бойко Д. Ю.

Компьютерные ники как средство самопрезентации у лиц юношеского возраста

Аннотация. В статье рассмотрено понятия «идентичности» и «самопрезентации». Проанализировано проблему становления идентичности в юношеском возрасте. Установлена зависимость самопрезентации от состояния идентичности. Описаны особенности общения в сети Интернет. Рассмотрены компьютерные ники как способ самопрезентации в Интернете. Представлены результаты исследования самопрезентации юношей с помощью компьютерных ников. Систематизировано и проанализировано компьютерные ники. Установлена зависимость выбора компьютерного ника от состояния идентичности у лиц юношеского возраста. Определена роль компьютерного ника в становлении идентичности.

Ключевые слова: юношеский возраст, идентичность, самопрезентация, компьютерный ник, мораторий, общение.

Boyko D. Yu.

Computer nicknames as a means of self-presentation among young people

Abstract. The article discusses the concepts of «identity» and «self-presentation». The problem of identity formation in adolescence is analyzed. The dependence of self-presentation on the state of identity is established. Listed are the features of communication on the Internet. Computer nicknames are considered as a way of self-presentation on the Internet. The results of a study of self-presentation of young men using computer nicknames are presented. Computer nicknames are systematized and analyzed. The dependence of the choice of a computer nickname on the state of identity in young people is established. The role of a computer nickname in the formation of identity is determined.

Keywords: adolescence, identity, self-presentation, computer alias, moratorium, communication.

Бойко Дмитро Юрійович,

факультет мистецтв

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

unlimited2799@gmail.com

Науковий керівник:

Макаренко Наталя Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Особистісна тривожність студентів та її вплив на сприймання соціально-психологічного клімату

Качанов Я. І.

Анотація. У статті подано опис соціально-психологічного клімату, факторів, які впливають на його сприймання, зокрема, тривожність, подано види соціально-психологічного клімату та представлено результати дослідження особистісної тривожності студентської групи (за Ч. Д. Спілбергом) та її вплив на соціально-психологічний клімат (за А. Ф. Фідлером). Висвітлюються результати дослідження, як особистісна тривожність студентів впливає на сприймання соціально-психологічного клімату в групі.

Ключові слова: тривожність, особистісна тривожність, соціально-психологічний клімат.

Постановка проблеми. Проблема даного дослідження обумовлена новими суспільно-економічними відносинами, що склалися у всіх сферах життєдіяльності, потребою в підвищенні продуктивності діяльності студентів шляхом використання сучасних методів психології; необхідністю вдосконалювання системи взаємин у групах, що сприяє створенню позитивного соціально-психологічного клімату — умови підвищення продуктивності діяльності студентів.

Мета дослідження: визначити рівень розвитку особистісної тривожності студентів та вивчити її вплив на сприймання соціально-психологічного клімату у групі.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Результатом міжособистісної взаємодії та спільної діяльності виступає соціально-психологічний клімат (далі — СПК). Він виявляється в таких групових ефектах, як настрої, громадська думка, самопочуття і праця людини в організації. Ці ефекти відображаються в міжособистісних стосунках, пов'язаних зі спільною діяльністю. Щодо характерних особливостей соціально-психологічного клімату можна зазначити: 1) це суттєвий бік життєдіяльності людей; 2) він не однаковий у різних організаціях; 3) він по різному впливає на учасників спільної діяльності; 4) його вплив відбивається на психологічному самопочутті людей.

Психологічний клімат визначається як стан міжособистісних стосунків, що можуть змінюватися. Динаміка зміни психологічного клімату може бути зумовлена відображенням і розумінням міжособистісних стосунків як взаємин. Проблема міжособистісних стосунків завжди привертала увагу вчених теоретиків і практиків, розглядалась як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі. Їй присвячені роботи Г. М. Андреевої [1], Я. Л. Коломінського [3], А. А. Реана [7] та інших. Значну увагу приділяють науковці й аналізу соціально-психологічного клімату. Б. Д. Паригін зазначає, що соціально-психологічний клімат — це «один із вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства» [5, с. 14]. У свою чергу, Р. Х. Шакуров пропонує розглядати соціально-психологічний клімат з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної [1, с. 224]. На його думку, якщо в інтелекті, емоціях, волі фіксувати їхній соціальний зміст, то тут виявлятиметься соціальний аспект, соціально-психологічний аспект спостерігається в єдності, згоді, задоволенні, дружбі, згуртованості [1, с. 284]. На думку Я. В. Подоляка, соціально-психологічний клімат — це «стан колективу, який характеризується рівнем соціального сприйняття і мірою задоволення його членів різними сторонами спілкування і взаємодії» [6, с. 196]. Отже, соціально-психологічний клімат відображає ступінь задоволення членів колективу різними сторонами міжособистісного спілкування та взаємодії.

Найважливіший показник позитивного клімату — довіра й висока вимогливість членів групи один до одного, доброзичлива, ділова й конструктивна критика, вільне вираження своєї думки під час обговорення питань, що стосуються всього колективу, відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати значимі для групи рішення.

Отже, виникає необхідність всебічного вивчення такого феномена, як соціально-психологічний клімат організації — найважливішого фактору, що впливає на продуктивність діяльності студентів. Крім того, необхідно визначити які особисті фактори впливають на сприймання соціально-психологічного клімату.

Викладення основного матеріалу дослідження. Основними факторами, які впливають на стан соціально-психологічного клімату в колективі є зміст навчання та ступінь задоволення людей ним; умови навчання та побуту, задоволеність ними; рівень тривожності кожного члена колективу; ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків з одногрупниками.

За спрямованістю Л. М. Карамушка виділяє такі три види соціально-психологічного клімату: клімат з позитивною спрямованістю (сприятливий, або здоровий); нейтральний клімат (із невираженою спрямованістю); клімат із негативною спрямованістю (несприятливий) [2].

Роль соціально-психологічного клімату в колективі студентів виявляється в тому, що він впливає на результативність діяльності колективу, міжособистісні стосунки його членів, на світосприймання, самооцінку та саморегуляцію особистості. Вплив соціально-психологічного клімату на життєдіяльність колективу визначається його спрямованістю (позитивного, нейтрального чи негативного).

Навчання в університеті характеризується високою психічної напругою, що може викликати стрес. Результати пілотних спостережень показали, що тривожні студенти, іноді неадекватно реагують на звичайні протиріччя інтересів між одногрупниками, а це може викликати конфлікти, погіршуючи міжособистісні відносини [8]. Мета нашого емпіричного дослідження полягала у перевірці гіпотези про зв'язок особистісної тривожності студентів із їхнім сприйняттям соціально-психологічного клімату. На першому етапі дослідження, здійснено оцінку рівня особистісної тривожності студентів за методикою Ч. Д. Спілберга [9]; на другому, — було запропоновано студентам оцінити особливості соціально-психологічного клімату в своїй групі, використовуючи методику Ф. Фідлера, яка базується на методі семантичного диференціалу [4].

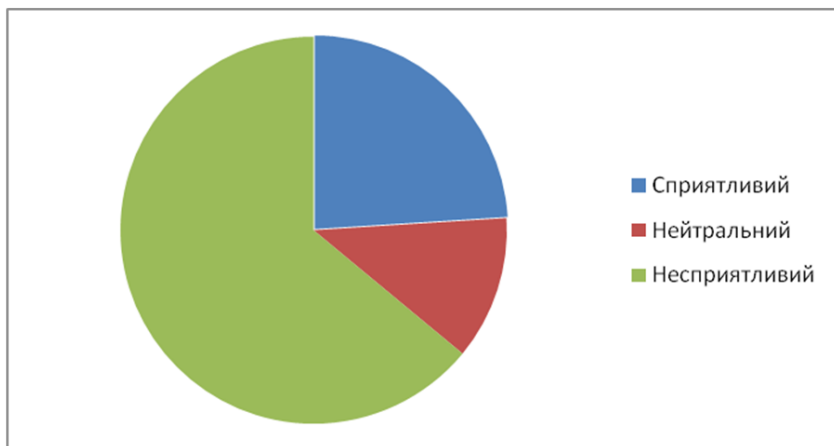


Рис. 1. Соціально-психологічний клімат досліджуваної групи

В дослідженні взяли участь 25 студентів природничого факультету КДПУ. Аналізуючи результати діагностико-констатувальної роботи щодо соціально-психологічного клімату у групі студентів, можна зробити наступні висновки (рис. 1): сприятливим клімат в своєму колективі вважають лише 24% студентів, 64% студентів вважають його несприятливим 12% студентів називають його нейтральним.

Результати дослідження рівня особистісної тривожності та її зв'язку зі сприйняттям студентом особливостей соціально-психологічного клімату вказують, що в групі, де 64% студентів соціально-психологічний клімат розглядають як несприятливий, 52% (від загальної кількості досліджуваних) продемонстрували високий рівень особистісної тривожності (рис. 2).

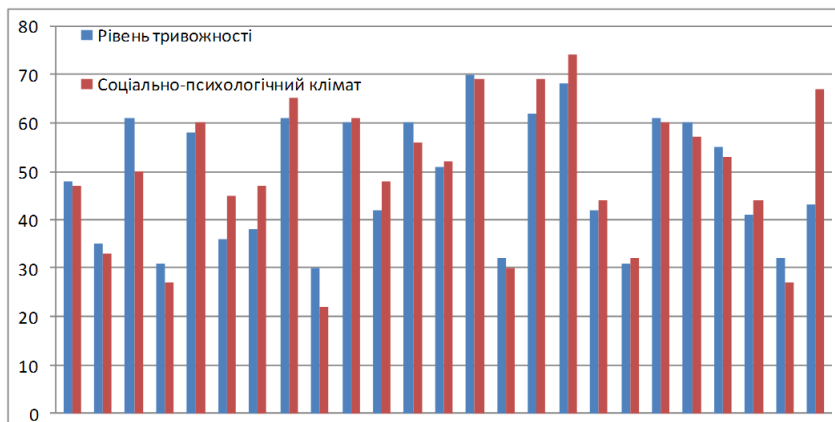


Рис. 2. Співвідношення рівня тривожності та сприймання СПК

Висновки та перспективи подальших розвідок. Зважаючи на те, що студентська група одночасно виступає суб'єктом спільної діяльності та спілкування, надзвичайно важлива наявність у ній сприятливого СПК. Він стимулює спілкування, міжособистісну взаємодію, тим самим сприяє формуванню стосунків товариського співробітництва, взаємодопомоги, поваги, задоволення від спілкування та своєї належності до цієї групи. А у групі, де проводилося дослідження, панують у більшості формальні, неприязні стосунки. Висока тривожність проявляється в тенденції оцінювати явища, предмети, події, об'єктивно не небезпечні, як загрозові, з наступним переживанням стану тривоги. Тривожні люди бояться труднощів,

відчувають себе невпевнено в групі. Високий рівень тривожності впливає на емоційну відчуженість, може викликати стресові стани. Тому одногрупники втрачають інтерес до групи, а це призводить до зниження їх соціальної активності, позначається на ефективності навчальної діяльності. Саме тому, тривожні люди не завжди адекватно оцінюють соціально-психологічний клімат своєї групи. А точніше, саме вони, вважають свій соціально-психологічний клімат несприятливим.

Список використаної літератури

1. Андреева Г. М., Яноушко Я. А. *Общение и оптимизация совместной деятельности*. Москва : Изд-во МГУ, 1987. 302 с.
2. Войтович М. В., Карамушка Л. М. *Психологічні основи розв'язання управлінських конфліктів в освітніх закладах*. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. С. 129–149.
3. Коломинский Я. Л. *Психология взаимоотношений в малых группах*. Минск, 1976. 335 с.
4. Методика оцінювання психологічного клімату у колективі А. Ф. Фідлера. *Директор школи*. 2001. № 25–27. С. 38.
5. Парыгин Б. Д. *Социально-психологический климат в коллективе. Пути и методы изучения*. Москва, 1981. 191 с.
6. Подоляк Я. В. *Личность и коллектив: Психология военного управления*. Москва, 1989. 350 с.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 416 с.
8. Халік О. О. Вплив особистісної тривожності на соціально-психологічну адаптацію студентів-першокурсників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2007. № 17 (41). Част. II. С. 229–235.
9. *Шкала личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилберга-Ю. Л. Ханина* [Электронный ресурс]. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met35/node29.html>

References

1. Andreeva, H. M., Ianousheko, Ya. (1987). *Obshcheniye i optimizatsiya sovmestnoy deyatel'nosti* [Communication and optimization of joint activities]. Moskva : Izd-vo MGU. 302 s. [in Russian]
2. Voytovych, M. V., Karamushka, L. M. (2001). *Psykholohichni osnovy rozu'yazannya upravlins'kykh konfliktiv v osvithnikh zakladakh* [Psychological bases of management conflicts resolution in educational institutions]. Kyiv: Instytut psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrainy. S. 129–149. [in Ukrainian]
3. Kolomyynskiy, Ya. L. (1976). *Psikhologiya vzaimootnosheniy v malykh gruppakh* [Psychology of relationships in small groups]. Mynsk. 335 s. [in Russian]
4. Metodyka otsiniuvannya psykholohichnoho klimatu u kolektyvi A. F. Fidera [Methods of evaluation of psychological climate in the team of A. F. Fidler]. (2001). *Dyrektor shkoly*, 25–27. S. 38. [in Ukrainian]
5. Paryigin, B. D. (1981). *Sotsialno-psihologicheskiiy klimat v kollektive. Puti i metody izucheniya* [Socio-psychological climate in the team. Ways and methods of study]. Moskva. 191 s. [in Russian]
6. Podoliak, Ya. V. (1989). *Lychnost y kollektiv: Psykholohiya voennoho upravleniya* [Personality and the Collective: Psychology of Military Management]. Moskva. 350 s. [in Russian]
7. Rean, A. A., Kolominskiy, Ya. L. (2000). *Sotsialnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social pedagogical psychology]. Sankt-Peterburg: Piter. 416 s. [in Russian]
8. Halik, O. O. (2007). Vpliv osobistisnoyi trivozhnosti na sotsialno-psihologichnu adaptatsiyu studentiv-pershokursnikiv [Influence of personal anxiety on socio-psychological adaptation of first-year students]. *Naukoviy chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova*, 17 (41). Chast. II. S. 229–235. [in Ukrainian]
9. *Shkala lychnostnoi y sytuatyvnoi trevozhnosti Ch. D. Spylberha-Yu. L. Khanyna* [The scale of personal and situational anxiety Ch. D. Spilberg-Yu. L. Hanina]. [Elektronniy resurs]. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met35/node29.html> [in Russian]

Качанов Я. И.

Личностная тревожность студентов и ее влияние на восприятие социально-психологического климата

Аннотация. В статье представлено описание социально-психологического климата, факторов, влияющих на его восприятие, в частности, тревожность, представлены виды социально-психологического климата и представлены результаты исследования личностной тревожности студенческой группы (по Ч. Д. Спилбергу) и ее влияние на социально-психологический климат (по А. Ф. Фидлеру). Показываются результаты исследования, как личностная тревожность студентов влияет на восприятие социально-психологического климата в группе.

Ключевые слова: тревожность, личностная тревожность, социально-психологический климат.

Kachanov Y. I.

Students personal anxiety and their influence on the perception of social and psychological climate

Abstract. The article describes the socio-psychological climate, factors that influence its perception, in particular, anxiety, presents the types of socio-psychological climate and presents the results of a study of the personal anxiety of the student group (by C. Spielberg) and its impact on the socio-psychological climate (by A. Fidler). The results of the study are highlighted, how the students' personal anxiety influences the perception of the social and psychological climate in the group.

Keywords: anxiety, personal anxiety, socio-psychological climate.

Качанов Ярослав Ігорович,

магістрант природничого факультету

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

skorenko.yarik@gmail.com

Науковий керівник:

Ткаченко Олена Андріївна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

Poziom postaw twórczych a uczestnictwo w grach komputerowych

Noga H.

Abstract. W artykule autor rozważa problem wpływu gier komputerowych na rozwój wartości i zdolności twórczych u dzieci. Szczególną uwagę zwraca się na najbardziej znaczące wartości dzieci o wysokim i niskim poziomie rozwoju zdolności twórczych, a także na znaczenie śmierci tych bohaterów dla tych dzieci. Analiza badań potwierdza tezę, że gry komputerowe są istotnym czynnikiem edukacyjnym. Ważne jest jednak zwrócenie szczególnej uwagi na dobór treści gier zgodnie z wiekiem dzieci i ich indywidualnymi cechami. Podejście to jest, zdaniem autora, głównym celem rodziców i nauczycieli. Gry komputerowe powinny wносить cenne treści do życia dzieci, rozwijać ich zdolności twórcze i poznawcze, a także pozytywnie wpływać na rozwój osobowości każdego dziecka.

Słowa kluczowe: gry komputerowe, wartości, zdolności twórcze.

Wprowadzenie. Generalnie dzieci bez wątpienia bardzo lubią grać w wszelkiego rodzaju gry komputerowe. To zostało zresztą udowodnione również w badaniach prowadzonych na potrzeby niniejszego opracowania. Nie można jednak twierdzić, że wszyscy przedstawiciele młodego pokolenia spędzają przed monitorem po kilka godzin dziennie. Niektórzy po prostu nie mają takiej możliwości, a inni wybierają bardziej atrakcyjne formy rozrywki. Tak więc są i takie dzieci, które w gry grają sporadycznie, w szkole lub u kolegi. Są i takie, które korzystają z gier tylko od czasu do czasu, spędzając przy nich na przykład długie zimowe wieczory czy czas choroby, kiedy nie mogą opuścić domu. Być może są to odosobnione przypadki, jednak zapewne są i tacy młodzi ludzie, którzy nie mają zupełnie kontaktu z grami. Bez wątpienia pozostaje więc fakt, że gry na tych ostatnich będą miały diametralnie inny wpływ, zdecydowanie mniejszy niż na te dzieci, które oddają się tej rozrywce codziennie i to jeszcze po kilka godzin.

Aleksandra Gała, pracująca w zespole prof. dr hab. Marii Braun-Gałkowskiej [2], zajęła się badaniem czym dzieci korzystające z gier komputerowych różnią się od tych nie używających ich. W tym celu badane dzieci podzielono na dwie 30-osobowe grupy. W pierwszej znalazły się dzieci grające średnio 25 godzin tygodniowo. Nazwano ich grupą «komputerową».

Druga z kolei grupa składała się z dzieci niezaangażowanych się grami. Dlatego też została nazwana «niekomputerową» [11]. Podczas badań prowadzonych na potrzeby niniejszego opracowania także wprowadzono taki podział. Jako dzieci «komputerowe» określono te, które deklarują spędzanie przed monitorem powyżej trzech godzin dziennie lub korzystają z niego codziennie. Jako «niekomputerowe» przyjęto te dzieci, które zaznaczyły, iż grają w gry sporadycznie: mniej niż godzinę, kilka razy w tygodniu, raz w tygodniu czy nawet rzadziej. Po podziale na te dwie grupy okazało się, że pierwszą stanowi 50 osób spośród 200 przebadanych, a więc 25%. Wśród tych 50 osób znajduje się 18 dziewcząt i 32 chłopców. Pozostałe 75% to dzieci «niekomputerowe». Badania miały odpowiedzieć na pytanie czy są, a jeśli tak, to jakie różnice pomiędzy tymi dwoma grupami. Jakie wartości preferują poszczególne grupy, jakie są ich motywy i metody działania. Jak również czy postawy dzieci «komputerowych» różnią się w jakiś sposób od tych prezentowanych przez dzieci «niekomputerowe».

Preferowane wartości a postawy twórcze. Wartości to te normy i zasady postępowania, które umożliwiają człowiekowi pełny rozwój oraz chronią go przed wyrządzeniem krzywdy sobie i innym [12]. Jest jednak oczywiste, że nie dla każdego pojęcie prawdziwych wartości będzie takie samo. Warunkują to zapewne różne czynniki. Wśród najważniejszych wymienić można chociażby wychowanie w rodzinie, wiarę, wiek itp. Coraz częściej słyszy się jednak głosy, iż takim czynnikiem mogą być również gry komputerowe [3–10]. Tak więc można się spodziewać, że dzieci z grupy «komputerowej» będą miały nieco inny stosunek chociażby do takich podstawowych wartości jak: życie ludzkie, cierpienie, przemijanie czy śmierć.

Osoby silnie zaangażowane w gry komputerowe sporą część swojego życia spędzają w tym iluzorycznym świecie. Jest on zupełnie odmienny od rzeczywistości, w której przecież trzeba umieć żyć. Istnieje więc niebezpieczeństwo, że ten świat iluzji zacznie przenikać do ich realnego życia. Także wartości, które odgrywają priorytetową rolę w grach, nie zawsze są zgodne z tymi, które człowiek ceni w prawdziwym życiu. Nie jest więc wskazane, aby i one przenikały do codziennego życia gracza. Wydaje się jednak niemożliwe, aby zupełnie nie miały wpływu na życie «komputerowców». Trzeba zwrócić na to szczególną uwagę, zwłaszcza że często w grach dobro ma charakter zła, a zło dobra. Dlatego też gracz, który wykonuje złe czyny bez poczucia winy za nie, po pewnym czasie może zatracić granice pomiędzy dobrem i złem.

Z badań przeprowadzonych w Katedrze Psychologii Wychowawczej i Rodziny, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego wynika, że wartości wyznawane przez «komputerowców» istotnie ulegają zmianie. Tak na

przykład chłopcy «komputerowi» (bo tylko oni byli badani) znacznie częściej niż «niekomputerowi» wśród swoich celów życiowych wymieniają wartości materialne (tab. 1). Często więc w ich celach i dążeniach pojawia się samochód, dom, pieniądze i znalezienie dobrej pracy z wysokim wynagrodzeniem. Ponadto pragną osiągnąć w życiu tzw. sukces. Nie sposób nie skojarzyć tego ze zwycięstwem w grze. Dla «komputerowców» «bycie dobrym człowiekiem» nie przedstawia właściwie żadnej wartości. Natomiast ma ono wartość dla 23,3% chłopców «niekomputerowych». «Niekomputerowi» częściej również niż «komputerowi» cenią sobie zdobycie wykształcenia.

Table 1. Najważniejsze wartości badanych o WPPT i NPPT

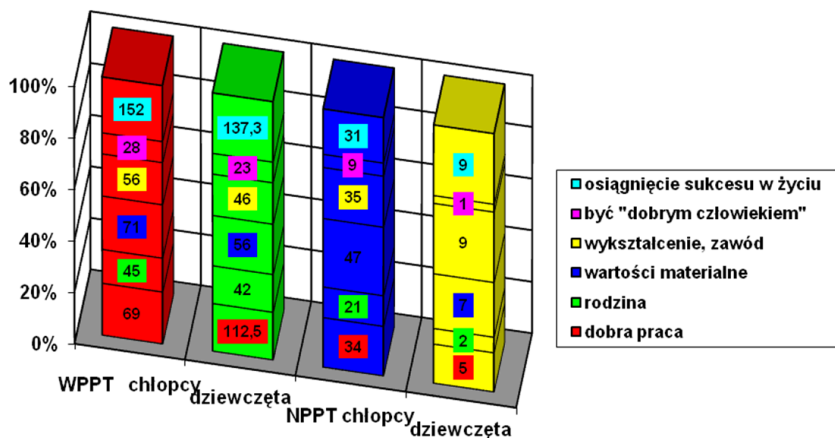
Najważniejsze wartości dzieci o dużym i małym poziomie postaw twórczych	dzieci o wysokim poziomie postaw twórczych WPPT				dzieci o niskim poziomie postaw twórczych NPPT				Łącznie WPPT i NPPT	
	chłopcy		dziewczęta		chłopcy		dziewczęta			
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
dobra praca	69	20,01	53	18,46	34	19,20	5	15,15	161	19,16
Rodzina	45	13,11	42	14,63	21	11,86	2	6,06	110	13,09
wartości materialne	71	20,69	56	19,51	47	26,55	7	21,21	181	21,54
wykształcenie, zawód	56	16,32	46	16,02	35	19,77	9	27,27	146	17,38
«być dobrym człowiekiem»	28	8,16	23	8,01	9	5,08	1	3,03	61	7,26
osiągnięcie sukcesu w życiu	74	21,57	67	23,34	31	17,51	9	27,27	181	21,54
Razem	343	100	287	100	177	100	33	100	840	100

Na podstawie przeprowadzonych badań okazało się, że w grupie o WPPT 20,69% chłopców i 19,51% dziewcząt najbardziej ceni wartości materialne. Bardzo duży procent badanych z tej grupy jako ważne uważa osiągnięcie sukcesu w życiu. Jest to istotne dla 21,57% chłopców oraz 23,34% dziewcząt. Również wartości materialne mają duże znaczenie dla badanych z tej grupy. Wartości materialne są ważne dla 20,69% chłopców oraz 19,51% dziewcząt.

W grupie o NPPT wykształcenie i zawód jest priorytetem dla 19,77% chłopców oraz 27,27% dziewcząt. Osiągnięcie sukcesu w życiu

najważniejsze jest dla 27,27% dziewcząt, zaś wartości materialne dla 26,55% chłopców z tej grupy. Kategoria «być dobrym człowiekiem» była podczas odpowiadania na ankietę wybierana stosunkowo rzadko.

W grupie o WPPT wybrało tę kategorię 8,16% chłopców oraz 8,01% dziewcząt, natomiast w grupie o MMPT tę kategorię wybrało 5,08% chłopców oraz 3,03% dziewcząt. Rodzina jako wartość jest wybierana stosunkowo rzadko – w obu wydzielonych grupach (wyk. 1).



Wyk. 1. Najważniejsze wartości dla dzieci o małym i dużym poziomie postaw twórczych [2, s. 93]

Jest ona najważniejsza jedynie dla 13,11% chłopców z grupy o WPPT oraz 11,86% chłopców i 3,03% dziewcząt z grupy o NPPT.

Także stosunek do śmierci wydaje się być trochę inny dla obydwu grup. Życie ludzkie traci na wartości, jeśli uwzględnić, że zapałony gracz może dokonać kilku bądź kilkunastu mordów dziennie. Przy tym sam może kilkakrotnie stracić życie. Jednak gdy jedno się kończy, pozostają mu dalsze trzy lub cztery. Ostatecznie, jak je wszystkie straci, włączy grę od nowa i jego bohater będzie znowu żył. Ponieważ granica pomiędzy realnym światem a tym z ekranu monitora jest bardzo nikła, może po wielu godzinach grania prawie zupełnie zaniknąć. Można więc obawiać się, iż dziecko grające po kilka godzin dziennie, za każdym razem uświadamiane, że ma jeszcze 2, 3, 4 życia, straci poczucie prawdziwej wartości jaką jest życie samo w sobie.

W badaniach na potrzeby niniejszego opracowania dzieci pytane były «Czy śmierć bohaterów gier komputerowych ma dla Ciebie jakieś znaczenie?» (tab. 2).

Table 2. Znaczenie śmierci bohaterów gier w opinii dzieci, z rozróżnieniem na grupę o WPPT i NPPT

Znaczenie śmierci bohatera gry w opinii dzieci o dużym i małym poziomie postaw twórczych	dzieci o wysokim poziomie postaw twórczych WPPT				dzieci o niskim poziomie postaw twórczych NPPT				Łącznie WPPT i NPPT	
	chłopcy		dziewczęta		chłopcy		dziewczęta			
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
ma znaczenie	141	41,10	94	32,75	21	11,86	4	12,12	260	30,95
nie ma znaczenia	67	19,53	72	25,08	83	46,89	16	48,48	238	28,33
zależy od przebiegu akcji gry	135	39,35	121	42,16	73	41,24	13	39,39	342	40,71
Razem	343	100	287	100	177	100	33	100	840	100

Okazuje się, że śmierć bohatera gry ma największe znaczenie dla 41,10% chłopców z grupy o WPPT. Dla 42,16% dziewcząt z tej grupy śmierć ma znaczenie w zależności od przebiegu akcji gry.

Dla badanych o NPPT najczęściej śmierć bohatera gry nie ma żadnego znaczenia. Deklaruje tak aż 46,89% chłopców oraz 48,48% dziewcząt z tej grupy.

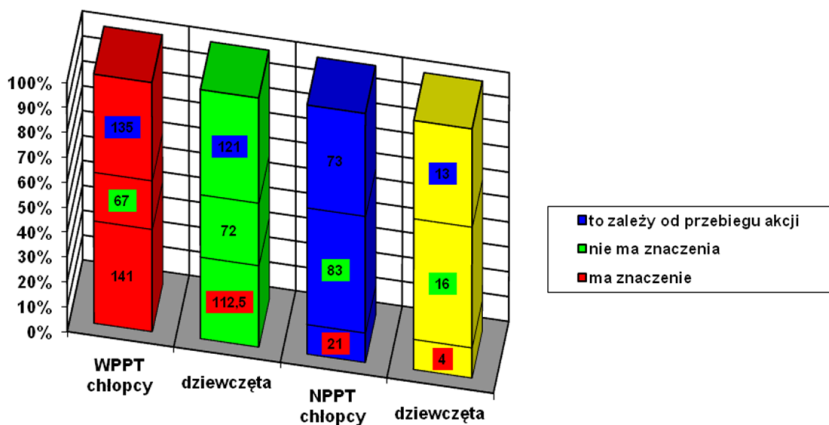
Śmierć głównego bohatera ma mniejsze znaczenie dla badanych z grupy o NPPT. Z tej grupy tę kategorię wybiera tylko 11,86% chłopców oraz 12,12% dziewcząt.

Deklaracje znaczenia śmierci głównego bohatera częściej składają badani z grupy o WPPT. Tę odpowiedź wybiera 41,10% chłopców oraz 32,75% dziewcząt (wyk. 2).

Patrząc na te dane możemy stwierdzić, że dla większości dzieci śmierć bohaterów na ekranie jest fikcją i nie ma zupełnie dla grających znaczenia. Mają oni świadomość, że ich bohaterowie tak naprawdę są nieśmiertelni i nic ich nie jest w stanie unicestwić na zawsze. Priorytetowe wartości w życiu, takie jak rodzina, miłość, dobro, w grupie «komputerowej» i «niekomputerowej» były wybierane podobnie.

Jak widać, priorytetową wartością w obydwu grupach jest rodzina. Z założenia chodziło tu o rodzinę pochodzenia, a więc tę, w której badani obecnie żyją. Okazuje się, że właściwie dla obydwu grup ma ona największą wartość. Drugą największą wartością jest miłość. Wymieniana była nawet

częściej przez chłopców «komputerowych» niż tych «niekomputerowych». Niektórzy z tej drugiej grupy wymieniają dobro. Wśród «komputerowców» ani razu taka odpowiedź nie pada. Najwidoczniej dobro nie jest dla nich tak ważne.



Wyk. 2. Znaczenie śmierci bohaterów gier w opinii dzieci, z rozróżnieniem na grupę o WPPT i NPPT

Trochę inaczej wygląda w obydwu grupach podejście do tych wartości, które nadają sens życiu każdego człowieka jako istoty społecznej. Tak na przykład w grupie «niekomputerowej» znacznie częściej te wartości łączone są z samodoskonaleniem.

Pojawiają się więc takie stwierdzenia jak: «*bycie dobrym człowiekiem*» czy «*poznawanie wielu rzeczy*». Natomiast w grupie «komputerowej» pojawia się: «*korzystanie z życia, np. z komputera, czy «raz się żyje i trzeba to wykorzystać – zobaczyć różne rzeczy»*».

Jeśli pytamy o wartości nadające sens życiu, zauważa się odmienne deklaracje w grupie o WPPT i MMPT (tabl. 3).

Dla badanych z grupy o WPPT najważniejsze jest «osiągnięcie czegoś, dążenie do celu» (26,82% chłopców), a także «samodoskonalenie i bycie lepszym» (23,90% chłopców i 25,43% dziewcząt). Pomaganie innym ważne jest dla 23,34% dziewcząt z tej grupy.

Badani z grupy o małym poziomie postaw twórczych największe znaczenie przywiązują do «osiągnięcia czegoś, dążenia do celu». Taką wartość wybiera najwięcej badanych z tej grupy (35,59% chłopców i 36,36% dziewcząt).

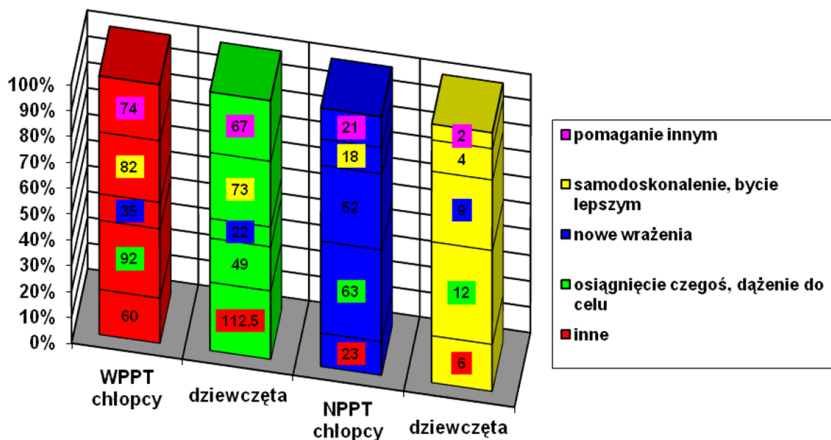
W grupie o NPPT dużą rolę przykłada się także do «nowych wrażeń». Tę kategorię podczas badań wybrało aż 29,37% chłopców oraz 27,27% dziewcząt z tej grupy.

Table 3. Najważniejsze wartości nadające sen życiu w opinii dzieci o wysokim i niskim poziomie postaw twórczych

Najważniejsze wartości nadające sen życiu w opinii dzieci o dużym i małym poziomie postaw twórczych	dzieci o wysokim poziomie postaw twórczych WPPT				dzieci o niskim poziomie postaw twórczych NPPT				Łącznie WPPT i NPPT	
	chłopcy		dziewczęta		chłopcy		dziewczęta		ilość	%
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%		
pomaganie innym	74	21,57	67	23,34	21	11,86	2	6,06	164	19,52
samodoskonalenie, bycie lepszym	82	23,90	73	25,43	18	10,16	4	12,12	177	21,07
nowe wrażenia	35	10,20	22	7,66	52	29,37	9	27,27	118	14,04
osiągnięcie czegoś, dążenie do celu	92	26,82	49	17,07	63	35,59	12	36,36	216	25,71
Inne	60	17,49	76	26,48	23	12,99	6	18,18	165	19,64
Razem	343	100	287	100	177	100	33	100	840	100

Tymczasem kategoria «nowe wrażenia» jest najmniej ważna zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt z grupy o WPPT. Wybrało ją 10, 20% chłopców oraz 7,66% dziewcząt. Najrzadziej z kolei wybieraną kategorią w grupie o NPPT jest «pomaganie innym». Ta kategoria jest wybierana jedynie przez 11,86% chłopców i 6,06% dziewcząt z tej grupy (wyk. 3).

Podsumowanie. Analiza przeprowadzonych badań zamieszczona w tym opracowaniu potwierdza tezę, że gry komputerowe są znaczącym czynnikiem wychowawczym. Dzieci od najmłodszych lat korzystają z tej formy spędzania wolnego czasu. Niektóre przeznaczają na nią nawet po kilka godzin dziennie. Jeżeli dzieci nie mają takiej możliwości w domu, to korzystają z programów komputerowych u kolegów, w szkole, bądź w kawiarniach internetowych. Niektóre, jak potwierdzają badania, swój kontakt z grami rozpoczynają we wczesnych latach życia. Dziecko bardzo często przejmuje różne treści bezkrytycznie. Im gracz młodszy, tym bardziej jest narażony na oddziaływanie gier i ich treści.



Wyk. 3. Najważniejsze wartości nadające sen życiu w opinii dzieci o wysokim i niskim poziomie postaw twórczych [2, s. 92]

Jednakże odpowiednio wykorzystywane i dobrane treści gier, zarówno do wieku, jak i wrażliwości odbiorcy, mogą przynieść wiele korzyści. Wydaje się, że to jest głównie zadanie rodziców i nauczycieli. To właśnie oni mają zasadniczy wpływ na zakres doświadczeń dziecka, także doświadczeń związanych z pracą przy komputerze. Należy więc kontrolować, ile czasu dziecko spędza przed monitorem, i – co najważniejsze – z jakich programów korzysta.

Starając się, by gra wnosila w życie dziecka wartościowe treści, opiekunowie mogą przyczynić się do tego, aby młode pokolenie, korzystając z gier, przejmowało pozytywne wzorce. Jest to zadaniem i wyzwaniem także dla edukacji medialnej. Aby więc edukacja multimedialna kształciła człowieka kognitywnego – gotowego do zgłębiania i poznawania świata poprzez aktywne pozyskiwanie i i przetwarzanie informacji z wieku źródeł [1, s. 59–60]. Dla wielu uczonych mass media i multimedia są synonimem tego, co nietwórcze, co odciąga od kreatywnego myślenia. Niekiedy uważa się także, że korzystanie z multimedii związane jest z koniecznością myślenia algorytmicznego, co jest przeciwieństwem postawy heurystycznej.

Gry komputerowe oparte o konkretny scenariusz nie dają możliwości podejmowania twórczych rozwiązań, lecz wymagają algorytmicznego działania. Jednakże osoby twórcze – jak potwierdzają analizowane badania – to te, które posiadają kompetencje medialne. Jest to niezbędne w społeczeństwie informacyjnym [1, s. 61].

Bibliografia

1. Bilski D. Edukacja medialna czy psychodydaktyka twórczości — razem czy osobno? *K. J. Szmidt, Modrzejewska-Świgulska M., (red.), Psychopedagogika działań twórczych*, Kraków, 2005.
2. Braun-Galkowska M. *Zabawa w zabijanie*, Warszawa, 2000.
3. Burgerová J. *Internet vo výučbe a štýly učenia*, Prešov, 2001.
4. Burgerová J., Burger V. *Systémové a aplikačné program pre personálne počítače*, Prešov, 2002.
5. Duchovičová M. Education with adhesion information and communication technology. *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania*, 3. a 4. septembra 2007 Hotel AGRO Veľká. Lomnica, 2007.
6. Duchovičová M. Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom animačných počítačových modelov. *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej*. Zborník. 1. vyd. Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2007.
7. Porubská G. Postavenie a význam didaktiky v príprave učiteľov 1. stupňa ZŠ. *Za vyššiu úroveň výchovy a vzdelávania a prestíž učiteľa ZŠ*. Nitra, 2000.
8. Vargová M., Depešová J., Poznámky k niektorým pojmom technickej terminológie. *Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*. Zborník. 1. vyd. Nitra: PF UKF, 2000.
9. Vargová M., Tomková V. Pracovné vyučovanie v súvislosti s prácou s počítačom. *Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*. Zborník. 1. vyd. Nitra: PF UKF, 2002.
10. Wenta K. Pedagogika informacyjna — dyskurs w poszukiwaniu jej tożsamości. *K. Wenta, E. Perzycka (red.)/ Edukacja informacyjna*, Szczecin, Agencja Wydawnicza «KWADRA», 2003.
11. http://www.gazeta-it.pl/etyka/git34/aspekty_gier.html
12. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/md_0310_wartosci.html

Нога Х.

Уровень творческих способностей и участие в компьютерных играх

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему влияния компьютерных игр на развитие ценностей и творческих способностей у детей. Особое внимание уделено наиболее значимым ценностям детей с высоким и низким уровнем развития творческих способностей, а также тому, какое значение имеет смерть главного героя игры для этих детей. Анализ проведенных исследований подтверждает тезис о том, что компьютерные игры являются значимым воспитательным фактором. Однако, важно обращать серьезное внимание на подбор содержания игр в соответствии с возрастом детей и их индивидуальными особенностями. Именно такой подход является, по мнению автора, главной целью родителей и педагогов. Компьютерные игры должны вносить в жизнь детей ценное содержание, развивающее их творческие и когнитивные способности, а также позитивно влияющее на развитие личности каждого ребенка.

Ключевые слова: компьютерные игры, ценности, творческие способности.

Нога Х.

Рівень творчих здібностей і участь у комп'ютерних іграх

Анотація. У статті автор розглядає проблему впливу комп'ютерних ігор на розвиток цінностей і творчих здібностей у дітей. Особливу увагу приділено найбільш значущим цінностям дітей з високим і низьким рівнем розвитку творчих здібностей, а також того, яке значення має смерть головного героя гри для цих дітей. Аналіз проведених досліджень підтверджує тезу про те, що комп'ютерні ігри є значущим виховним чинником. Однак, важливо звертати серйозну увагу на підбір змісту ігор відповідно до віку дітей і їх індивідуальних особливостей. Саме такий підхід є, на думку автора, головною метою батьків і педагогів. Комп'ютерні ігри повинні вносити в життя дітей цінний зміст, що розвиватиме їхні творчі та когнітивні здібності, а також позитивно впливатиме на розвиток особистості кожної дитини.

Ключові слова: комп'ютерні ігри, цінності, творчі здібності.

Noga H.

Level of creativity and participation in computer games

Abstract. In the article the author considers the problem of the influence of computer games on the development of values and creative abilities in children. Particular attention is paid to the most significant values of

children with a high and low level of development of creative abilities, as well as to what significance the death of the protagonist of the game has for these children. Analysis of the studies confirms the thesis that computer games are a significant educational factor. However, it is important to pay serious attention to the selection of the content of the games in accordance with the age of the children and their individual characteristics. This approach is, according to the author, the main goal of parents and teachers. Computer games should bring valuable content to the life of children, developing their creative and cognitive abilities, as well as positively affecting the development of each child's personality.

Keywords: computer games, values, creative abilities.

Noga Henryk,

Dr hab. in Psychology, Professor

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska

senoga@cyf-kr.edu.pl

Перцептивний аспект проблеми професійно-комунікативної діяльності

Пінська О. Л.

Анотація. У статті проаналізовано перцептивний аспект професійно-комунікативної діяльності. З'ясовано сутність та особливості комунікативної діяльності як процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Встановлено основу перцептивної сторони комунікативної діяльності, яку складають сформовані комунікативні здібності, що знаходять своє відображення в уміннях пізнавати та об'єктивно інтерпретувати зовнішні прояви особи, що сприймається. Представлено і описано систему перцептивних умінь як важливого компоненту і умови успішної взаємодії людей у процесі спільної діяльності. Визначено психологічні механізми ефективного сприйняття, розуміння, оцінки і створення адекватного образу партнера по взаємодії та означено їх характеристики.

Ключові слова: комунікативна діяльність, соціальна перцепція, перцептивні здібності, перцептивні вміння, психологічні механізми, «суб'єктивне поле значень».

Постановка проблеми. Входження України в європейський освітній простір, розвиток міжнародних зв'язків та співробітництво в економічній, політичній і соціальній сферах викликала до життя потребу в високопрофесійних фахівцях, які з однієї сторони є активними суб'єктами соціальних відносин у суспільстві, а з іншої, вступають у взаємодію з широким колом осіб професійно-комунікативної діяльності. Суттєвим психологічним чинником у площині означеного виступає соціальна перцепція, яка зумовлює сприйняття відображення, інтерпретацію образу, поведінки людини людиною і оцінювання можливостей один одного, від чого в значній мірі залежить характер їх взаємодії і результати, яких вони досягають у спільній діяльності (О. О. Бодальов [3]). Будучи включеною у процес комунікативної діяльності, соціальна перцепція являє собою не пасивне копіювання, а творчий процес пізнання, який дозволяє людині не споглядати іншого, а взаємодіяти з ним, не збирати інформацію, що поступає, а здійснювати її пошук. Тому серед проблем, у глибокому і всебічному дослідженні яких однаково зацікавлені як теоретичні науки про

людину, так і практика, важливе місце займає проблема перцептивного аспекту професійно-комунікативної діяльності.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Перцептивна сторона професійно-комунікативної діяльності досліджувалася в психології пізнання людьми один одного П. П. Блонським [2], О. О. Бодальовим [3], О. О. Леонт'євим [10] та ін. Питання комунікативної взаємодії були предметом дослідження Г. М. Андрєєвої [1], Н. В. Кузьміної [8], О. О. Леонт'єва [10]. В ряді наукових дослідженнях (В. А. Лабунська [9] та ін.) значна увага приділена питанням використання невербальних засобів комунікації в процесі сприйняття, розуміння і оцінки людини людиною. Психолого-педагогічні аспекти пізнання розглядаються у контексті взаємозв'язку соціальної перцепції з успішним здійсненням індивідуального підходу, її впливу на рівень спілкування (Л. Я. Коломинський [6] та ін.). Методи і засоби підвищення ефективності міжособистісного сприйняття розкриті в роботах В. А. Лабунської [9], Л. Д. Єршової [4] та ін. Проте перцептивний аспект професійно-комунікативної діяльності не знайшов належного висвітлення у наукових працях, що потребує його подальшого дослідження.

Мета статті — проаналізувати процес пізнання людини людиною, розкрити сутність і механізми процесу соціальної перцепції, виявити причини неадекватного сприйняття і розуміння партнера по взаємодії.

Викладення основного матеріалу дослідження. Головними видами діяльності, в яких люди виступають суб'єктами пізнання інших людей є спілкування і праця. Процес спілкування є таким видом взаємодії, в якому люди виступають по відношенню один до одного одночасно і об'єктами і суб'єктами. В наукових дослідженнях спілкування розглядається в двох аспектах: як атрибут, тобто сторона діяльності (О. О. Бодальов [3], Н. В. Кузьміна [8] та ін.) і як самостійний вид суб'єкт-суб'єктної діяльності — комунікативної (Г. М. Андрєєва [1], Я. Л. Коломинський [6], О. О. Леонт'єв [10] та ін.). Так, Г. М. Андрєєва, синтезувавши різні підходи, вбачає в спілкуванні і сторону спільної діяльності, і в той же час стверджує, що не тільки праця, але і спілкування в процесі праці є діяльністю [1, с.95]. Спілкування володіє всіма характеристиками діяльності, тільки діяльності, в якій сама людина виступає її предметом. Ми дотримуємося точки зору автора і розглядаємо спілкування як комунікативну діяльність, яка характеризується рядом специфічних рис, що відрізняють її від інших видів діяльності: об'єктом комунікативної діяльності є інша людина

як особистість; в процесі комунікативної діяльності кожна сторона виступає і як об'єкт, і як суб'єкт; продукт комунікативної діяльності — образ іншої людини [6, с. 46].

Успішність професійно-комунікативної діяльності детермінується наявністю взаєморозуміння між її учасниками, що неможливе без пізнання людини людиною, яке передбачає сприйняття, розуміння і інтерпретацію зовнішньої сторони її поведінки, спроби зрозуміти вчинки партнера по взаємодії і одночасно здійснювати їх емоційну оцінку, формування образу особи, що сприймається. Цей процес у соціальній психології названий соціальною перцепцією, як «сприйняття, розуміння і оцінка людьми соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот і т. п.)... У структурі любого перцептивного акту виділяється суб'єкт і об'єкт сприйняття, його процес і результат» [7, с. 241–242].

Образ людини, що формується в процесі сприйняття несе інформаційне навантаження і відіграє регулюючу роль у процесі взаємодії, а тому допомагає сформувати лінію поведінки стосовно людини, яку сприймають. Без сформованості соціальної перцепції людина не може психологічно обгрунтовано проектувати, планувати і успішно здійснювати свою діяльність. Перцептивна сторона комунікативної діяльності як активний процес зі зворотнім зв'язком, окрім сприйняття неодмінно включає в себе розуміння. Суб'єкт пізнання, прагнучи зрозуміти іншу людину, намагається скласти уявлення про її думки, прагнення, здібності, переживання, установки, а також про ті відносини, що пов'язують їх як партнерів по взаємодії.

Професійно-комунікативна діяльність для свого успішного здійснення потребує сформованих здібностей особистості до комунікації, які, як стверджує Н. В. Кузьміна, виражаються в порівняно швидкому і якісному оволодінні здібністю установлювати контакти з людьми, входити в різні ролі, зберігати внутрішню автономію, збуджувати партнера до зміни поведінки, здібність до взаєморозуміння в різних умовах обміну інформацією [8].

У структурі комунікативних здібностей поряд з експресивними і інтерактивними виокремлюють соціально-перцептивні здібності (Г. М. Андрєєва [1], О. О. Бодальов [3], Л. Д. Єршова [4] та ін.). В основі розгляду проблеми перцептивних здібностей лежать дослідження в галузі вивчення психологічних особливостей пізнання, сприйняття і розуміння людини людиною і формування поняття про особистість іншого (О. О. Бодальов [3], Н. В. Кузьміна [8], В. А. Лабунська [9] та ін.). Їх дослідженнями доведено, що перцептивні здібності передбачають

сприйняття й оцінку людиною іншої людини, самої себе і ситуативного контексту в цілому, а також у відповідності до цього, вибір тієї або іншої лінії поведінки в кожній конкретній ситуації.

У межах проблеми сприйняття і розуміння людини людиною особливий інтерес представляють роботи О. О. Бодальова. Дослідивши означену проблему, науковець визначає сприйняття, розуміння людини людиною і формування поняття про особистість іншого на основі моделювання її образу як здібність сприймати сигнали, які несуть інформацію про другу людину, використовувати її для регулювання взаємодії, рівень якої проявляється в глибині, різносторонності інформації, яку особа може отримати про особливості іншої людини і швидкості перебудови своєї діяльності у відповідності з цією інформацією [3, с. 67–68].

В процесі професійно-комунікативної діяльності суттєву роль відіграє своєрідний взаємозв'язок між перцептивними здібностями і вміннями. У цьому зв'язку С. Л. Рубінштейн зазначає, що «... здібності і вміння, зовсім очевидно, нетотожні, але вони все ж тісним чином пов'язані. При цьому зв'язок цей взаємний. З однієї сторони, засвоєння умінь, знань і т. п. передбачає наявність відомих здібностей, а з іншої — само формування здібностей до певної діяльності передбачає засвоєння пов'язаних з нею умінь, знань і далі «... таким чином, ніяк не співпадаючи, звичайно, зі здібностями, вміння, техніка даної діяльності, навички, знання з нею пов'язані, являються, однак, суттєвою умовою розвитку відповідних здібностей, так же як наявність відповідних здібностей являються умовою для оволодіння цими вміннями. Здібності формуються по мірі того, як людина, засвоюючи їх, оволодіває необхідними для діяльності вміннями» [11, с. 124–125].

Цю точку зору поділяє і О. О. Бодальов, на думку якого перцептивні здібності знаходять своє відображення у перцептивних вміннях створювати образ партнера по взаємодії на основі сприйняття, розуміння, оцінки та інтерпретації його виразних рухів, які свідчать про інтелектуально-вольові процеси, якості, емоційний стан особистості, форми її взаємодії з партнерами [3]. З огляду на це перцептивні здібності будуть здійснювати детермінуючий вплив на професійно-комунікативну діяльність педагога через систему перцептивних умінь.

На основі теоретичного аналізу (О. О. Бодальов [3], Л. Д. Єршова [4], В. А. Лабунська [9], О. О. Леонтьєв [10] та ін. зроблена спроба, класифікувати і представити перцептивні вміння в певній системі:

- уміння правильно сприймати і розуміти по виразу обличчя, по рухах, діях і вчинках, по мовних реакціях особистості психічний стан і емоційні переживання особи;
- уміння прочитувати різного роду реакції на той або інший комунікативний вплив і перебудовувати свої дії і поведінку на основі отриманої інформації;
- уміння спостерігати, «бачити» і швидко оцінювати педагогічні ситуації, труднощі в своїй діяльності і діяльності учнів
- уміння декодувати та інтерпретувати отриману інформацію;
- уміння адекватно моделювати особистість;
- уміння орієнтації у партнері по взаємодії;
- уміння адекватного сприйняття іншого і розуміння його;
- уміння мисленно поставити себе на місце іншого, швидко реагувати на зміни в його поведінці;
- спостерігати, бачити, оцінювати комунікативну ситуацію і перебудовувати власні способи дії;
- антиципація (випереджувальна орієнтація), передбачення емоційних реакцій партнера;
- моделювання образу іншого і емоційна ідентифікація себе з ним.

Сформовані перцептивні уміння дозволяють людині виділяти більше якостей, фіксувати глибинні, значимі властивості особистості. Не сформованість умінь об'єктивно сприймати й адекватно інтерпретувати зовнішність і вчинки іншого призводять до поверхового сприйняття партнера по взаємодії, неадекватної інтерпретації отриманої інформації і, як результат — сприймати випадкову його поведінку за суттєву, що сприяє поспішній реакції на вчинок, не проникаючи в мотиви цього вчинку. Тому сформовані перцептивні вміння — запорука ефективності комунікативної діяльності.

Звичайно, у процесі професійно-комунікативної діяльності перцептивні вміння проявляються у взаємозв'язку і взаємодії, а ступінь їх інтеграції залежить від рівня сформованості кожного з них. Проте, як стверджує О.О.Бодальов, сприйняття завжди має певну ступінь суб'єктивності: людина часто віддає перевагу одним «сигналам» і проявляє повне або часткове ігнорування інших. Варіативність сприйняття, відображення одного і того ж говорить про залежність розвитку перцептивних здібностей і вмінь

від індивідуальних особливостей комунікатора. О. О. Бодальов з цього приводу зауважує: «в залежності від того, що в процесі сприйняття буде на першому плані — гіпертрофоване «я» чи «ти», залежить глибина проникнення в іншу особистість і правильність побудови з нею взаємовідносин» [3, с. 56]. В. А. Лабунська також стверджує, що сприйняття не завжди приводить до глибокого проникнення в особистісні характеристики суб'єкта пізнання, що впливає на адекватність інтерпретації «суб'єктивного поля значень» невербальних сигналів зовнішності і вчинків іншого і призводить до хибного сприйняття партнера по взаємодії, неправильного відношення до нього, тому що комунікатор не володіє здатністю до адекватного декодування інформації [9].

Тому до числа факторів, які сприяють усуненню наявних недоліків і установленню особистісних чинників, оптимальне сполучення яких обумовлює взаєморозуміння між людьми, слід віднести ті способи і прийоми за допомогою яких досягається розуміння однієї людини іншою, відносять механізми ідентифікації, емпатії і рефлексії.

Ідентифікація являє собою такий спосіб пізнання, за якого припущення стосовно внутрішнього стану іншого будується на основі спроби поставити себе на його місце. При ідентифікації відбувається уподібнення себе іншому в результаті чого засвоюються норми, ціннісні установки, поведінка, звички особи, яка сприймається, а стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації. В основі ідентифікації зі значущим іншим лежить перцептивний процес, який полягає у співвіднесенні так званих еталонних якостей суб'єкта ідентифікації з цінними для нього якостями (характеристиками) значущого іншого. Змістом цього зв'язку є безпосереднє переживання суб'єктом того чи іншого ступеня свого ототожнення з об'єктом.

Афективною формою ідентифікації виступає емпатія, яка в психології розглядається «як здібність людини передбачати афективні реакції іншої в конкретних ситуаціях. Як особливі форми емпатії виділяють співпереживання — переживання суб'єктом тих же емоційних реакцій, які відчуває інша людина на основі ототожнення з нею і співчуття — переживання суб'єктом з приводу почуттів іншого» [6, с. 410]. У цьому зв'язку слушною є точка зору, щодо розуміння емпатії в концепції сприймання людини людиною, розробленою О. О. Бодальовим. Обґрунтовуючи своє розуміння співпереживання і співчуття як видів емпатії автор наголошує, що співпереживання особистістю почуття людини є безпосередньою і імпульсивною формою емпатії. У той же час співчуття відрізняється

від співпереживання мотивацією і більш опосередкованими роздумами відносно стану іншої людини та бажанням дійсно їй допомогти [3, с. 205]. Тому емпатія є «афективним розумінням», а тому можна говорити, що емпатія — це емоційна ідентифікація.

Важливою характеристикою процесів пізнання та розуміння, є рефлексія як процес самопізнання, пов'язаний зі здатністю суб'єкта відображати власні стани, відносини, переживання, що допомагає йому не тільки усвідомити, але при необхідності й перебудувати їх. Виступаючи процесом подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, рефлексія сприяє адекватному сприйнятті себе і зменшенню суб'єктивності у сприйнятті інших [7, с. 303–304].

Ефективність перцептивних проявів забезпечують також такі властивості особистості як спостережливість і уважність. Спостережливість — це «властивість індивіда, що проявляється в умінні помічати істотні, в тому числі, і малопомітні особливості предметів і явищ» [7, с. 195], сукупність певних властивостей людини її здібність, що виражається в диференціації властивостей об'єктів, що сприймаються [5, с. 151]. Передумовою спостережливості є уважність як якість особистості, яка характеризується спрямованістю уваги на певний об'єкт сприйняття, його інтенсивністю і відносною тривалістю [2, с. 211]. Установлена також залежність розвитку соціальної перцепції від особливостей суб'єкта пізнання, а саме від таких чинників як спрямованість на особистість, перцептивний досвід, стаж роботи, вік, ставлення до ситуації взаємодії, взаємини, які утворюються між партнерами по взаємодії [4].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, теоретичний аналіз перцептивного аспекту професійно-комунікативної діяльності дозволив установити, що сприйняття і розуміння іншої людини є процесом у якому відбувається відображення її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з особистісними властивостями індивіда, якого сприймають і здійснення на цій основі розуміння його внутрішнього світу і поведінки. Перцептивні здібності, реалізуючись через систему перцептивних умінь, які детермінують ефективність професійно-комунікативної діяльності. Завдяки соціальній перцепції як процесу, відбувається відображення людиною зовнішніх ознак іншої людини, співвіднесення їх з особистісними властивостями індивіда пізнання і здійснення на цій основі розуміння її внутрішнього світу. Подальшого дослідження потребує питання визначення психолого-педагогічних умов розвитку соціальної перцепції в процесі професійно-комунікативної діяльності.

Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. *Социальная психология*. Москва: АСПЕКТ ПРЕСС, 1998. С. 274–278.
2. Блонский П. П. *Избранные психологические произведения* / ред. А. А. Смирнов. Москва: Просвещение. 1964. 547 с.
3. Бодалев А. А. *Восприятие и понимание человека человеком*. Москва: Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
4. Ершова Л. Д. *Особенности восприятия учителем личности учащегося*. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1978. 157 с.
5. Занков Л. В. *Сочетание слов учителя и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 207 с.
6. Коломинский Я. Л. *Познание человека человеком в свете проблемы межличностных отношений. Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга*. Краснодар, 1975. С. 33–35.
7. *Краткий психологический словарь* / Сост. О. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
8. Кузьмина Н. В. *Способности, одаренность, талант учителя*. Ленинград: Знание, 185. 32 с.
9. Лабунская В. А. *Интерпретация невербального поведения в межличностном общении: автореф. дис. канд. психол. наук*. Москва, 1989. 43 с.
10. Леонтьев А. А. *Психология общения*. 2-е изд. исправ. и доп. Москва: Смысл, 1997. 365 с.
11. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Москва: Изд-во Минпроса РСФСР, 1946. С. 640–650.

References

1. Andrieieva, H. M. (1998). *Sotsialnaia psikhologhiya* [Social Psychology]. Moscow, ASPEK PRESS. S. 274–278. [in Russian]
2. Blonskyi, P. P., Smirnov, A. A. (1964). *Izbrannyye psikhologicheskyye proizvedeniya* [Selected Psychological Works]. Moscow: Prosveshcheniye. 547 s. [in Russian]

3. Bodalev, A. A. (1982). *Vospriyatiye i ponimaniye cheloveka chelovekom* [Perception and understanding of man by a man]. Moscow: MGU Publ. 200 s. [in Russian]
4. Yershova, L. D. (1978). *Osobennosti vospriyatiya uchitelem lichnosti uchashchikhnya* [Features of teacher's perception of personality of students]. Leningrad: LGU Publ. 157 s. [in Russian]
5. Zankov, L. V. (1956). *Sochetaniye slov uchitelya i naglyadnosti v uchebnom protsesse vspomogatelnoy shkoly* [The combination of teacher's words and visualization in the educational process of an auxiliary school]. Moscow: ANP RSFSR Publ. 207 s. [in Russian]
6. Kolominskiy, Ya. L. (1975). *Poznaniye cheloveka chelovekom v svete problemy mezhlichnostnykh otnosheniy* [Cognition of man by a man in the light of the issue of interpersonal relationships]. *Teoreticheskiye i prikladnye problemy psikhologii poznavaniya lyudey drug drugom.* Krasnodar, S. 33–35. [in Russian]
7. *Kratkiy psikhologicheskiy slovar* (1985). [Brief Psychological Dictionary]; O. A. Karpenko (sost.), M. G. Petrovskiy, A. V. Yaroshevskiy (red.) (1985). Moscow: Political Publ. 431 s. [in Russian]
8. Kuzmina, N. V. (1985). *Sposobnosti, odarennost, talant uchitelya* [Teacher's abilities, gift, talent]. Leningrad: Znanie Publ. 32 s. [in Russian]
9. Labunskaya, V. A. (1989). *Interpretatsiya neverbalnogo povedeniya v mezhlichnostnom obshcheniyi*: avtoref. dys. kand. psikh. nauk. [Interpretation of non-verbal behaviour in interpersonal communication: abstract of dissertation of PhD]. Moscow. 43 s. [in Russian]
10. Leontyev, A. A. (1997). *Psikhologiya obshcheniya*. 2-e isd. isp. i dop. [Psychology of communication]. Moscow: Smysl Publ. 365 s. [in Russian]
11. Rubinstein, S. L. (1946). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Minpros RSFSR, S. 640–650. [in Russian]

Пинская О. Л.

Перцептивный аспект проблемы профессионально-коммуникативной деятельности

Аннотация. В статье проанализирован перцептивный аспект профессионально-коммуникативной деятельности. Выявлена сущность и особенности коммуникативной деятельности как процесса субъект-субъектного взаимодействия. Установлена основа перцептивной

стороны коммуникативной деятельности, которую составляют сформированные коммуникативные способности, находящие свое отображение в умениях создавать и адекватно интерпретировать внешние проявления человека, который воспринимается. Представлена и описана система перцептивных умений как важного компонента и условия успешного взаимодействия людей в процессе совместной деятельности. Определены психологические механизмы эффективного восприятия, понимания, оценки, создания адекватного образа партнера по взаимодействию и определены их характеристики.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, перцептивные способности, перцептивные умения, психологические механизмы, «субъективное поле значений».

Pinska O. L.

The perceptual aspect of the problem of professional and communicative activity

Abstract. This article analyses the perceptual aspect of professional and communicative activity. The essence and peculiarities of communicative activity as a process of subject-subject cooperation were found. The psychological basis of the perceptual side of communicative activity was established, which forms communicative abilities reflected in the ability to know and objectively interpret the external manifestations of the perceived person. The system of perceptual skills as an important component and condition for successful interaction of people in the process of joint activity is presented and described. The psychological mechanisms of effective perception, understanding, evaluation and creation of an adequate image of a partner by cooperation and their characteristics were defined.

Keywords: communicative activity, social perception, perceptual abilities, perceptual skills, psychological mechanisms, “subjective field of values”.

Пінська Олена Леонідівна,

кандидат психологічних наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг, Україна

pinskayaklava@gmail.com

Подготовка студентов-психологов к анализу социальных ролей в межпоколенном взаимодействии

Сенько Т. В.

Аннотация. Статья посвящена анализу характера социальных ролей в отношениях между дедушками, бабушками и внуками. Автор рассматривает важнейшие роли старшего поколения в семье — опекуны, советчики и консультанты, друзья, хранители семейных традиций и истории семьи. Цель эмпирического авторского анализа состоит в сравнении ценности функций и ролей, выполняемых старшим поколением в семье, и их влияния на жизнь и развитие внуков.

Ключевые слова: дедушки, бабушки, дети, внуки, характер социальных ролей, природа отношений пожилых людей, комфорт в семье.

Введение. При подготовке студентов-психологов к работе с семьей крайне важно обращать внимание на то, чтобы они могли грамотно и всесторонне анализировать выполнение всеми членами семьи их социальных ролей. Особое внимание студентов следует обращать на то, что социальные роли, выполняемые пожилыми людьми в их отношениях с детьми и внуками, природа и характер этих ролей, зависят от ряда факторов. Важнейшим из этих факторов является *структура семьи* [1, с. 20–213; 2, с. 39–76; 3, с. 271; 10, с. 65–136; 11, с. 190–191; 12, с. 235; 14, с. 222–227].

Постановка проблемы. В полных семьях старшее поколение не занимает сверхактивной позиции в отношении внуков. Однако, если семья неполная, родители детей, например, состоят в разводе, роль бабушек и дедушек возрастает. Их близость и контакты с внуками зависят также и от *пола ребенка*. Мальчики и девочки раннего и дошкольного возраста имеют одинаково близкие отношения с дедушками и бабушками, но уже начиная с младшего школьного возраста у мальчиков складываются более близкие отношения с дедушками, а у девочек — с бабушками. Одно из объяснений этого явления заключается в том, что взросление ребенка связано с определенным дистанцированием детей от родителей и поиски

поддержки и понимания у других людей. Чаще всего это дедушки и бабушки, а так же сверстники. Причем, как показывают исследования, мальчики наиболее часто ищут поддержки у дедушек, а девочки — у подруг [15, с. 486].

В связи с этим, особенно важным является изучение *функций и социальных ролей*, выполняемых людьми старшего поколения, их *отношений* с детьми и внуками, а так же их влияния на жизнь и развитие внуков.

Анализ психологических исследований проблемы. Важное место в системе организации отношений представителей старшего поколения с детьми и внуками занимает феноменология **ролей, выполняемых людьми старшего поколения в семье**. Особого внимания и анализа требуют несколько наиболее важных ролей, выполняемых людьми старшего поколения — дедушками и бабушками — и создающими комфорт в семье.

1. Опекуны. Именно эту роль выполняют дедушки и бабушки, когда их взрослым детям *требуется помощь* в воспитании детей. Они имеют множество плюсов при выполнении этой роли, так как ребенок хорошо знает и любит их, его родители им доверяют, чаще всего у взрослых детей и их родителей одни и те же жизненные ценности, они руководствуются в жизни похожими правилами и, самое главное, дедушки и бабушки любят ребенка и очень близко с ним связаны.

«Дедушка и бабушка. . . С огромным душевным теплом вспоминаю время проведенное с ними — их терпение, которое они всегда проявляли в отношениях со мной и радость, которую они принесли в мое детство. . .» (Марта, 36 лет).

«Я стараюсь делать все, что бы моего сына связывала с его бабушками и дедушками такая же сильная связь, как меня с моими дедушкой и бабушками. Мои родители и родители моего мужа очень много помогают нам в воспитании сына. И я, и муж работаем, учимся и не представляем, как бы мы справились без их помощи. Я даже представить себе не могу, что моим ребенком мог бы заниматься кто-то кроме них. Они и меня поддерживают и во всем помогают. Благодаря их помощи я совсем скоро получу диплом магистра! Они всегда готовы помочь, я могу рассчитывать на них каждую минуту — стоит только взять телефон и позвонить. . . Мой малыш очень любит оставаться с бабушками и дедушками. Он знает, что с ними можно покататься с горы на санках, построить игрушечную железную дорогу и пойти на настоящую, чтобы понаблюдать за огромными поездами, починить сломанные машинки,

выстроить замок из песка, поплавать в бассейне и многое другое... Один дедушка рассказывает ему разные истории, а бабушка поёт колыбельные песни, что бы он побыстрее заснул. С одной бабушкой он лепит вареники с вишнями, печет пироги, а потом они угощают всю нашу семью и это доставляет нашему малышу огромную радость. Со второй бабушкой он рисует, лепит, занимается аппликацией, учит буквы и цифры. Ему всего три года, но он так много умеет! Мама моего мужа – педагог на пенсии. Она всю жизнь учила детей математике и сейчас с огромной радостью вводит внука в мир знаний. У нее, в отличие от меня, всегда есть для него время. И это не потому, что я – мама – меньше, чем бабушка, люблю нашего малыша. Просто у меня очень много времени занимает моя работа и учеба... А когда сынишка находится у бабушки с дедушкой, я за него спокойна. Мы с мужем знаем, что всегда можем рассчитывать на наших родителей! Благодаря бабушкам и дедушкам наши малыши целыми днями занят чем-то интересным и возвращается вечером домой довольный и счастливый. А у меня на душе всегда спокойно и радостно от того, что сынишка всегда сыт, здоров и в хорошем настроении от общения с любимыми дедушками и бабушками.

Важно то, что мы с мужем приучаем сына к определенным нормам и правилам, которые хорошо известны нашим родителям, и они стараются их не нарушать. Если у моей мамы или у мамы моего мужа возникают какие-то сомнения относительно правильности нашей с мужем позиции по отношению к вопросам воспитания сына, мы всегда обсуждаем этот вопрос вместе и всегда находим выход из сложившейся ситуации. Я стараюсь прислушиваться к советам родителей, потому что хорошо понимаю, что они хотят только добра и для нас, и для нашего малыша. Я не завидую той близости, которая существует между моим сыном и нашими родителями, т. к. хорошо понимаю, что ребенку требуется именно такая связь – любовь и тепло не только мамы и папы, но и бабушек и дедушек. Всех нас связывает одна цель – создать как можно более благоприятные условия для роста и развития нашего ребенка. Его любви хватает для всех нас и ни у кого нет оснований для зависти. Нет ничего страшного в том, если малыш не хочет слезать с колен бабушки или ни на шаг не отходит от дедушки. Это значит, что ему с ними хорошо и он их любит.

И для бабушек и дедушек их внук – это самый замечательный ребенок на свете! Общение с ним делает их счастливыми, они чувствуют себя нужными и значимыми людьми, не ощущают

одинокства. Они веселы и активны, постоянно находятся в движении, в приятных заботах и хлопотах. Они много читают и рассказывают внуку, объясняют, чему учит та или иная сказка. Никто с таким терпением не перечитывает малышу одну и ту же любимую сказку бесконечное число раз, как бабушка, никто другой не обсуждает так детально и эмоционально каждый поступок главного героя. Меня очень радует и то, что сынишка, возвращаясь вечером домой, всегда рассказывает мне, чем он занимался у бабушки с дедушкой, во что они играли вместе, какие книжки читали, куда ходили на прогулку с дедушкой и чем вкусных угощала его бабушка. Я слушаю эти рассказы и меня перестают мучать мысли о том, что я провела еще один день на работе, а не со своим сынишкой. . . Я счастлива, что имею такие возможности и очень ценю помощь, внимание и заботу наших родителей. Понимаю, что никогда не смогу отблагодарить их за все, что они делают для нас и стараюсь сделать для них как можно больше приятного» (Катерина, 37 лет).

Дедушки и бабушки чаще всего охотно помогают детям в воспитании внуков. Психологи считают эту форму опеки самой лучшей из всех возможных, так как бабушка и дедушка могут установить с внуками близкий эмоциональный контакт и для них важно — так же, как и для родителей — создать как можно лучшие условия для развития детей [9, с. 314]. Существует также и множество дополнительных сторон участия дедушек и бабушек в опеке над внуками:

- *материальные средства*, которые появляются благодаря вкладу труда бабушек и дедушек в домашнем хозяйстве,
- *помощь в выполнении множества домашних дел*, благодаря которой родители могут больше времени посвящать своим детям,
- *возрастание чувства безопасности* всей семьи,
- *создание спокойной семейной атмосферы*, благодаря которой в семье царит покой и умиротворение, отсутствует нервозность и раздражительность,
- *охрана детей от раннего и чрезмерно длительного пребывания в несемейной среде* — ясли, детский сад, группы продленного дня и т. п., которое неблагоприятно влияет на еще неокрепшую нервную систему ребенка,
- *расположенность и открытость* бабушек и дедушек по отношению к своим внукам,
- *удовлетворение потребности внуков в общении со взрослыми.*

«Бабушки и дедушки играют огромную роль в жизни ребенка и его родителей. Одно поколение отличается от другого, но всегда остается неизменным одно — и для моей мамы и для моего отца, и для меня, бабушки и дедушки всегда были опорой в жизни, а для моего пятилетнего сына его дедушки и бабушки тоже поддержка и опора. Ситуация, в которой я живу, и помощь наших с мужем родителей в воспитании нашего малыша дает мне возможность понять, какие теплые отношения связывают дедушек и бабушек с внуком. Я хорошо понимаю, что эти отношения различны в разных семьях, в разных культурах и в разных социальных группах, но эти отношения везде существуют, потому что дети всегда имеют бабушек и дедушек. Бабушки и дедушки имеют больше свободного времени, чем родители ребенка, они более терпеливы и внимательны по отношению к нему. Нам — молодым — стоящим на пороге взрослой жизни, часто не хватает в отношениях с нашими детьми мудрости и жизненного опыта наших родителей и наших бабушек и дедушек» (Анита, 27 лет).

Случается, что молодые родители, занятые работой или учебой, полностью перекалдывают опеку над своим ребенком на бабушек, позволяют им забрать ребенка к себе домой, иногда даже в другой город. Они считают, что намного лучше, когда ребенком занимается близкий человек, а не приходящая няня. Большинство молодых родителей понимают, что они многое теряют, организовывая свою жизнь и жизнь ребенка таким образом — не они слышат его первое слово, не они увидят его первые шаги... Однако, они не понимают того, как много теряет в психическом развитии ребенок, лишенный полноценного регулярного общения с мамой и папой. В такой ситуации эмоциональной мамой становится бабушка и именно так относится к ней ребенок. Это она знакомит его с окружающим миром, делит с ним и минуты грусти, и мгновения радости. В первое время все выглядит замечательно — бабушки и дедушки довольны, что имеют возможность общаться с любимым внуком и заботится о нем, малыш здоров и счастлив, а молодые родители спокойно занимаются своими делами и карьерой. Проблемы могут начаться в тот момент, когда родители решат сами заняться воспитанием своего ребенка и забрать его от бабушки. Этот момент часто становится психологической травмой для ребенка, который самым близким человеком считает свою бабушку. Часто глубокая печаль, вызванная расставанием с ней, на подсознательном уровне остается в чувствах ребенка на всю жизнь и мешает ему в будущем устанавливать глубокие и искренние отношения с собственными детьми и окружающими людьми. Родители

же чувствуют огромное разочарование в связи с тем, что ребенок не любит их так сильно, как бабушку и дедушку, и это волнует и печалит их. Бабушка может выполнять роль мамы в первые годы жизни ребенка. В этот период жизни малыш может не чувствовать отсутствия эмоциональной связи с мамой, которую видит совсем редко. Понимание, тепло и сердечность бабушки полностью удовлетворяют все его эмоциональные потребности. Однако наступает время, когда для повзрослевшего ребенка, наступает жизнь, полная проблем и вопросов, которые не всегда может помочь решить бабушка. В это время ребенок начинает болезненно переживать как дистанцию лет, существующую между ним и бабушкой, так и барьеры, существующие в его отношениях с матерью [4, с. 18].

Вместе с тем, важно подчеркнуть, что роль бабушек и дедушек в воспитании внуков чрезвычайно важна и ценна. Внуки чувствуют себя рядом с ними в безопасности, родители спокойны за жизнь и здоровье своих детей и благодаря этому могут спокойно заниматься работой или учиться. Однако, если внуки постоянно или очень долго находятся под опекой бабушек и дедушек, это может приводить к эмоциональной зависимости от них и изоляции от родителей. Таким образом, и первая и вторая ситуации могут провоцировать семейные конфликты.

2. Советчики и консультанты. Бабушки и дедушки создают для внуков эмоциональный комфорт, чувство защищенности и безграничной любви. Во многих семьях они являются людьми, которым доверяют и к чьим советам прислушиваются. Дети часто доверяют им свои тайны и обращаются с вопросами, которые не решаются задавать своим родителям. Мамы и папы, для которых важен эмоциональный комфорт ребенка и семьи в целом, не завидуют, а радуются, что ситуация в семье складывается таким образом и благодарны дедушкам и бабушкам за помощь. В таких семьях бабушки и дедушки являются для внуков не только опекунами, но и старшими уважаемыми и близкими членами семьи. Общение с ними развивает личность ребенка, расширяет его социальные и психические возможности, создают условия для формирования чувства защищенности и уверенности в завтрашнем дне. Молодые люди пользуются помощью бабушек и дедушек, которые являются для них источником поддержки в трудных жизненных ситуациях и помогают в установлении доброжелательных и бесконфликтных отношений с родителями.

«Дедушка (мой отец) — это идеальный дедушка для моих мальчиков! С ним они могут мастерить разные поделки, играть

в футбол, чинить велосипед или сломанные игрушки, разгадывать кроссворды, создавать “что-то из ничего”, придумывать разные способы решения проблем, которые возникают у моих ребят, а иногда и у меня, и многое-многое другое. Каждый в нашей семье знает, что дедушка всегда сможет найти выход из самой сложной жизненной ситуации и всегда готов помочь каждому. Я часто задумываюсь о том, откуда он берет силы и терпение, что бы так много времени посвящать нашим детям и решать все их проблемы. . . Помню так же многие ситуации, когда сыновья говорили мне, что «... дедушка просит у нас совета». Учимся взаимно!» (Малгожата, 40 лет).

Дедушки и бабушки, как взрослые люди с большим жизненным опытом, выстраивают отношения с внуками, как с равными партнерами, и, тем самым, создают для них благоприятные условия для перехода от детства ко взрослости. Любящие дедушки и бабушки для многих людей создавали такие условия, в которых ребенок мог лучше узнать себя, чувствовать себя любимыми и заслуживающим любви, быть уверенным в том, что у дедушки или бабушки он всегда найдет помощь, поддержку и ценный совет. Исследования показывают, что дети «во многих случаях охотнее обращаются к (...) [ним], чем к своим родителям». Внуки чаще признаются в своих ошибках перед дедушками и бабушками, так как надеются, что не услышат слов, сказанных с упреком: «Ведь я же тебе говорила!!!» и т. п. [6, с. 188–189]. Жизненный опыт дедушек и бабушек позволяет им успешнее, чем молодым родителям, разговаривать с детьми о жизненных проблемах и решать их. Вместе с тем, пожилые люди в большей степени, чем молодые, способны управлять своей жизнью, наполнять ее качеством и гармонией, а так же высокими ценностями и смыслом [13, с. 108].

«Прошло уже шестнадцать лет с того времени, как не стало моей бабушки и двенадцать как не стало моего дедушки. Это было время, когда я создавала свою семью и имела множество больших и маленьких проблем. . . Сейчас у меня есть дети и я оцениваю отношения между детьми, дедушками и бабушками совершенно иначе, чем тогда, в молодости. Мои дети — двенадцатилетний и десятилетний сыновья очень любят выезжать к бабушке — моей маме. Она любит «быть для детей» и отдавать им всю себя. Дом бабушки и дедушки наполнен для детей свободой! Там они чувствуют себя спокойно и защищены и отдыхают от стрессов, которыми наполнен большой город, в котором мы живем. В доме моих родителей время как бы остановилось. . . Детей никто ни к чему не принуждает, они занимаются тем, что им нравится и охотно помогают дедушке

и бабушке во всех их делах. Бабушка всегда готовит для внуков что-то вкусное, что они любят. Она всегда спокойна, всегда может их внимательно выслушать, но и сделает замечание, если они этого заслуживают. Бабушка часто рассказывает им о нашей семье, о своих родителях, своем и нашем детстве — какими были я и мои братья, о наших проказах и приключениях. Мои дети, особенно младший сын, слушают эти рассказы как сказки и очень их любят. А когда возвращаются домой, с восторгом рассказывают нам с мужем обо всем, что рассказала им об истории нашей семьи бабушка. Я тоже очень люблю слушать ее рассказы — эти далекие страницы моего счастливого детства.

Мои мальчики взрослеют, и я наблюдаю, как изменяются их отношения с бабушкой и дедушкой, которые сейчас воспринимают их как равноправных партнеров. Они дают своим внукам время на самостоятельное осмысление проблем, которые возникают в их жизни, не навязывают готовых решений, чего я не могу сказать о нас — родителях. Понимаю, что это связано с нашей загруженностью на работе, отсутствием свободного времени и т. п. и еще с тем, что мы стараемся втянуть наших сыновей в такой же темп жизни, в котором живем сами. Я вижу, что мои дети чувствуют себя в общении с бабушкой и с дедушкой так же комфортно, как чувствовала себя и я, когда-то в детстве. Это огромный жизненный подарок — то, что у ребенка есть бабушки и дедушки — которые **ЕСТЬ** для внуков, а внуки **ЕСТЬ** для них!» (Дорота, 46 лет).

Общение детей с близкими людьми старшего поколения создает условия для их гармоничного развития. Именно дедушки и бабушки могут оказывать незаменимую помощь в индивидуальном и социальном развитии внуков, а так же делиться с ними своими знаниями и опытом, добытыми в течении всей жизни. Многие молодые люди считают, что старшее поколение не способно понять проблем молодежи. Вместе с тем, много таких юношей и девушек, которые уверены, что именно бабушки и дедушки, в большей степени, чем родители, могут помочь им в преодолении проблем и трудностей, возникающих на их жизненном пути. И лучше обратиться за помощью и советом к ним, чем к родителям или ровесникам, которые и сами имеют множество нерешенных проблем. Действительно, они жили в другое время, но они испытывали такие же чувства и сталкивались с такими же проблемами, как и нынешняя молодежь. И они, люди старшего поколения, уже имеют опыт преодоления жизненных трудностей, с которыми молодые

люди сталкиваются только сейчас. И именно поэтому бабушки и дедушки часто могут оказать неоценимую помощь, когда молодой человек в ней нуждается и поддержать его.

«Дедушка был для меня самым лучшим советчиком. И пусть его советы не всегда были актуальны для меня, но я всегда к ним прислушивалась и пыталась их проанализировать и понять. Общение с дедушкой помогло мне понимать потребности и реакции старых людей, их слабости и недомогания. Время, которое я проводила с моим дедушкой, было самым незабываемым временем в моем детстве. С того времени я помню не только предметы, запахи, разные жизненные ситуации, но, прежде всего, то внимание и заботу, с которыми относился ко мне мой дедушка. Обращаясь к жизни моего дедушки, я научилась тому, что каждое мгновение нашего жизненного путешествия имеет свой смысл и свою цель, и что каждый человек может быть прекрасен по своему, а любовь, которая связывает двух взрослых людей, может быть более глубокой, чем шальные чувства молодежи. Именно поэтому мне так дороги строчки ксендза Яна Твардовского:

*Спешите любить, люди так быстро уходят,
Остатся от них сношенная обувь, глухой телефон,
Невыносимая тишина и глубокая грусть...
Когда мы думаем о ком-то, оставшись без него...»*

(Рената, 38 лет).

Именно старшее поколение является источником жизненной мудрости и ценных советов. Для внуков это очень важно, так как они могут совместно обсуждать свои проблемы как бы с *позиции времени* и анализировать те ошибки, которые когда-то в молодости совершали их дедушки и бабушки и вместе с ними находить ответы на те вопросы, которые волнуют в молодости каждого человека. Старшее поколение чаще всего более понимающее и менее требовательное и, поэтому, молодым людям легче обращаться к ним за помощью и советом — от них они редко могут услышать слова резкой негативной критики в свой адрес и часто — теплые слова поддержки.

3. Друзья. Часто в литературе можно встретить утверждение, что в полной благополучной семье дети не имеют оснований чувствовать себя одинокими. Однако, все чаще и чаще психологи сталкиваются с проблемой ситуативно возникающего одиночества у детей и связанного с ним эмоционального дискомфорта в семейных отношениях. Определяющее влияние на это оказывают стиль жизни

родителей и недооценка ими психических потребностей ребенка [7, с. 15]. Не так трудно быть внимательным к собственному ребенку, но многие родители так заняты собой и своими делами, что общаются с ним не больше, чем несколько минут в день [8, с. 13]. В связи с этим, именно бабушки и дедушки могут создать эмоциональный комфорт для ребенка, уделяя ему намного больше внимания и времени, чем его родители.

«Часто мы ходили с дедушкой — моим самым лучшим другом — на прогулки в ближний лес, где росли огромные папоротники и густой мох. Мы собирали сломанные ветви деревьев и листья, а потом делали из них маленький стол и стулья. Дедушка говорил, что это для гномов, которые живут в лесу. На столе в маленьких тарелочках из листьев мы оставляли крошки хлеба, что бы гномы могли угоститься сами и угостить своих лесных друзей. Дедушка говорил мне, что гномы живут не только в лесу, но и в нашем доме, например, под абажуром моей ночной лампы. Когда я была совсем маленькой, я хотела увидеть этих гномов и, выключив вечером лампу, лежала тихо-тихо и прислушивалась к малейшим шорохам, надеясь услышать голоса гномов. Потом я засыпала и оказывалась в царстве гномов. Это был чудесный волшебный мир, подаренный мне дедушкой. Сейчас мне уже не снятся такие сны... Остались только воспоминания, которые делают мою жизнь эмоционально окрашенной и счастливой... Это дедушка „заразил“ меня увлечением что-то мастерить из природного материала, он открыл для меня удивительный мир животных и птиц, он рассказывал о войне и, благодаря его рассказам, я могла лучше понять это историческое время. Чудесный образ дедушки описан в первых строчках моего любимого стихотворения Ванды Хотомской:

*Кто тебе расскажет о давно минувших днях?
Тех дней свидетель — твой дедушка!
Как развивалась наша страна
и как выросли в ней люди,
расскажет тебе твой дедушка.
Откроет сердце, откроет свои широкие ладони
и угостит шоколадкой.
Всегда заметит твой самый маленький успех.
Кто? Конечно же — дедушка!
Когда у тебя возникают вопросы и тебе нужен совет,
к кому обратишься?
И кто поможет тебе исправить твои ошибки?*

Конечно же, дедушка!» (Рената, 38 лет).

Отношения между бабушками, дедушками и внуками редко характеризуются напряженностью и стрессами, которые часто возникают между детьми и их родителями. Это происходит потому, что между старшим и младшим поколениями в семье существует особенная сильная эмоциональная связь.

«Время имеет в себе огромную силу, сейчас я это точно знаю... Часто я возвращаюсь в памяти в свое детство и подростничество. Мои дедушка и бабушка (родители моей мамы) жили в деревне в 100 км от нас. Каждый каникулы и праздники мы проводили вместе. Сначала мы ехали несколько часов на поезде, а потом шли пешком от станции до их дома. С того самого времени я хорошо помню, как долго текло тогда «время» — сейчас оно летит с огромной скоростью! Моя бабушка в цветном фартуке постоянно чем-то занята, но от нее веет такой надежностью и покоем! Это моя бабушка, которая всегда знает, когда нужно приготовить мне ароматный чай с малиной и высушить мою промокнувшую от дождя или снега одежду на горячей, хорошо протопленной печке. Это моя бабушка, наполненная теплом и покоем, без спешки разжигает огонь в печке... Это она готова прийти на помощь каждому, кому эта помощь нужна... Не помню, что бы она когда-нибудь жаловалась на усталость или плохое самочувствие... Правда, иногда она сердилась и ругала нас за плохое поведение, но сейчас я понимаю, что мы того заслуживали...»

Я очень любила приезжать к бабушке. В детстве и юности она была самой близкой моей подругой. Общение с ней наполняло меня каким-то вселенским покоем и создавало хорошее настроение. Я очень любила разговаривать с ней и слушать ее. Там — в их домике в горах — я узнала запах свежескошенной травы и вкус парного молока... В доме «детства и молодости» моей мамы всегда пахло свежестью и накрахмаленным постельным бельем, там тихо, но временами как-то очень музыкально поскрипывали дверки огромных одежных шкафов и таинственно поблескивало большое старинное зеркало. Когда мы вместе с братьями оставались в этом доме без родителей, я чувствовала себя его хозяйкой. Это я наводила порядок, помогала бабушке готовить еду и очень гордилась, когда она разрешала мне взять ее кухонные рукавицы, что бы достать из духовки нашу фирменную запеканку с грибами. Я любила просто «бать» с бабушкой, чувствовала себя с ней очень хорошо. Дедушка — это уже другая сторона медали. Серьезный и строгий! Но мне это не мешало любить его и считать своим другом. Дедушка — это книга

интереснейших рассказов и историй! Он знал их столько, что и не перечислить... И мы всегда слушали их как зачарованные! Я никогда не разговаривала с ним на трудные темы, он не был поверенным моих детских секретов, но время проведенное с ним и слушание его бесконечных историй оставили во мне ощущение чудесно проведенного времени. Это было очень счастливое время, без домашних заданий, школьных обязанностей и, главное, со свободным общением с природой, наполненное теплом и любовью к нам – внукам – бабушки и дедушки – в лесу или около реки, на лугу или в поле, возле костра вечером... Как хорошо мне было там! Это было прикосновением к моим корням – я поняла это только когда стала взрослой...» (Магдалена, 45 лет).

Старшее поколение испытывает к внукам чувство, которое можно назвать «поздней любовью». Внуки отвечают искренней взаимностью, которая окрашивает жизнь двух поколений и может в будущем передаваться и их детям.

«Оглядываясь на свою жизнь – детство, отрочество и юность – я хорошо вижу, что со мной всегда были мои любимые дедушка и две бабушки. Второго дедушку я не знала, потому что он умер еще до моего рождения. Обеих бабушек я одинаково сильно любила и люблю. В нашей семье четверо детей. Родители много работали и едва сводили концы с концами, что бы накормить и одеть всех нас. В особо трудные минуты дедушка и бабушки помогали нам и поддерживали нашу семью. Это была не только финансовая помощь, но и глубокая эмоциональная поддержка. Именно благодаря ей я поняла, что не деньги главное, а СЕМЬЯ и добрые отношения между ее членами. Я не помню каких-либо проблем, связанных с отсутствием денег, например, но помню радостные чувства, которые возникали у каждого из нас – детей – когда вся наша большая семья собиралась вместе. Не смотря на то, что наша мама не работала, а воспитывала четверых детей и всегда была с нами, я любила бывать у бабушки, которая жила не далеко от нас. Нас с ней связывали неповторимые отношения. Я чувствовала ее любовь ко мне и знала, что она очень ждет наших встреч. Мы вместе пекли разные вкусные пироги, куличи, пончики и сырники. Не скрываю, что все похвалы моей дочки в адрес всего того вкусного, что я готовлю, я адресую ей, моей любимой бабушке. Это она меня научила так вкусно готовить! Она все готовила с душой и с огромным желанием порадовать своих близких. И я стараюсь поступать так же» (Кинга, 35 лет).

Часто можно наблюдать и такие жизненные ситуации, в которых люди старшего поколения концентрируются только на

себе, своих проблемах и потребностях. Это приводит к эмоциональной напряженности в семье и, нередко, к конфликтам, причиной которых является непонимание между поколениями детей и их родителей, которые провоцируют проблемы и в отношениях детей к дедушкам и бабушкам, требующим и к себе внимания и заботы. Вместе с тем, именно дедушки и бабушки могут оказать особую помощь в кризисных семейных ситуациях, связанных с болезнью одного из членов семьи, разводом родителей или смертью одного из них. Они помогают детям пережить тяжелые минуты, отвечают на трудные вопросы, возникающие у них, разделяют их чувства и помогают преодолеть страх перед будущим. Если родители, например, должны больше времени посвятить больному ребенку, остальными занимаются бабушка и дедушка. В такой ситуации именно они должны объяснить детям, что мама и папа их очень любят, не смотря на то, что не проводят с ними столько времени, сколько хотелось бы.

Как это не печально, но рано или поздно дедушки и бабушки уходят из жизни, но даже их смерть влияет на развитие личности ребенка. Часто смерть дедушки или бабушки становятся для ребенка первой утратой близкого человека. То, как родители переживают свою боль, является для ребенка примером того, как он будет переносить последующие потери близких ему людей. Если отношения между ребенком и бабушкой или дедушкой были очень близкими и наполненными любовью и сердечностью, то переживания, вызванные его смертью, могут оставить неизгладимый след в душе ребенка и сказаться на его психическом развитии.

Основополагающим является вопрос о том, возникает ли потребность в общении с дедушками и бабушками у детей, которые их никогда не имели? Ответ звучит так: «Когда дети, обычно в дошкольном возрасте, начинают интересоваться взрослением и узнают, что их родители тоже когда-то были маленькими, они начинают спрашивать о том, кто же их опекал и кто же с ними занимался в то время. У них возникает огромное желание познакомиться с дедушками и бабушками, радость от того, что они связаны с ними или разочарование от того, что такой связи нет. Многие дети спонтанно ищут контакты со старшими людьми, если их дедушки и бабушки уже не живы или живут очень далеко от них. Дети могут привязываться эмоционально к другим членам семьи из старшего поколения. Многие семьи имеют таких неофициальных дедушек или бабушек, которые выполняют важную роль эмоциональной связи между поколениями» [5, с. 99].

Итак, старшее и младшее поколение в семье может связывать сильная эмоциональная связь, которая возникает и укрепляется на основе взаимного доверия, внимания друг к другу, взаимопонимания и любви. Рождается искреннее чувство глубокой длительной привязанности, благодаря которой молодые люди могут положиться на кого-то, кто всегда их примет, выслушает, поймет, поддержит и не оттолкнет. Такого рода отношения со старшими людьми многому учат молодых людей, формируют их личность и создают условия для быстрого взросления.

4. Хранители семейных традиций и истории семьи. Современные много работающие и очень устающие от множества жизненных проблем родители не имеют достаточно свободного времени на разговоры с детьми и ответы на их многочисленные вопросы. И ответственность за это ложится на плечи мудрых и ответственных бабушек и дедушек, которые общаясь с внуками могут оказать неоценимое воздействие на их развитие и воспитание, важнейшими элементами которого является передача семейных традиций, связывающих между собой старшее и младшее поколения.

«Хорошо помню, как в детстве, когда мама и папа уходили на работу, мой дедушка усаживался в своем любимом кресле, брал меня и сестру к себе на колени и мы начинали разговаривать обо всем на свете — это были и истории из его детства, и рассказы о детстве нашего папы, и воспоминания о том, как мы родились, и разные интересные случаи из жизни нашей семьи. . . С каким восторгом мы слушали его! И эти рассказы и его ответы на наши многочисленные вопросы были для нас намного интереснее, чем чтение наших любимых сказок о красной шапочке или снежной королеве. . .» (Янина, 25 лет).

Дети охотно слушают рассказы дедушек и бабушек о делах давно минувших дней, о их детстве и молодости. Содержание этих рассказов остается в памяти молодых людей часто на всю жизнь, формирует их жизненные ценности и идеалы и, тем самым, обеспечивает глубокую эмоциональную связь между поколениями в семье.

«Мои дедушка и бабушка помогают моим детям глубже понять свои корни и познакомиться с историей нашей семьи. Часто вместе с правнуками — моими сыновьями и дочкой — они пересматривают наши семейные альбомы и рассказывают при этом разные семейные истории. Часто к ним присоединяются и мои родители — дедушка и бабушка моих детей. Эти семейные вечера воспоминаний очень радуют всех — и старших, и младших. Я уверена, что такие отношения между разными поколениями это и сознательная, и

подсознательная “работа души”. Отношения, которые существуют между членами нашей семьи, те знания, которые передаются в ней от одного поколения к другому, оказывают огромное положительное влияние и на старших — дедушек и бабушек, прадедушек и прабабушек, а также и на младших — наших троих детей и создают наполненную положительными эмоциями неповторимую атмосферу нашей большой семьи. Думаю, что отношения, существующие в семье, помогут детям в их будущей жизни, в установлении контактов в их будущих семьях, с их будущими детьми и внуками. Мне трудно описать все аспекты отношений между внуками, бабушками и дедушками в нашей семье, на все мы хорошо знаем, что бабушка и дедушка — это ангелы-хранители нашей семьи и так будет всегда!» (Анна, 33 года).

Духовные ценности можно передавать от поколения к поколению не только через разговоры, но и через описание своих воспоминаний — событий, мыслей, чувств и переживаний. В таких дневниках всегда можно найти много информации и фактов, важных не только для отдельной семьи, но и для ее потомков, а также для понимания того времени, в котором жила эта семья. Конечно же, не каждый человек имеет литературные способности, но каждый может через свои воспоминания обогатить историю своей семьи, передать внукам и правнукам информацию о их предках, с которыми молодые люди не были знакомы и о которых ничего не знают, но могут прочесть в воспоминаниях, оставленных бабушкой или дедушкой. Такая хроника может сопровождаться старыми семейными фотографиями с соответствующими надписями под ними. Старшие члены семьи помнят своих родителей, дедушек и бабушек и могут много интересного рассказать о их жизни своим внукам. Все это сделает семейную историю интересной, богатой историческими фактами и неповторимой. Знание истории своей семьи — это не только узнавание отдельных ее членов на фотографиях, это — знание их жизненного пути, идеалов и ценностей, которые передаются в семье от поколения к поколению.

«Со слезами на глазах мы вспоминаем нашу бабушку, которой нет с нами уже пять лет... Она всегда приходила к нам с испеченным ею яблочным пирогом с корицей. Пирог был огромный — что бы всем хватило! Сейчас, когда ее нет, я всегда выпекаю такой пирог по ее рецепту и угощаю всю нашу большую семью в праздничные, дни рождений и в дни семейных встреч. У меня остались чудесные воспоминания о ней, о незабываемом времени, которое мы проводили вместе, дневник с ее записями о самых интересных и значимых для

нашей семьи событиях. Ее дневник для меня как магическая книга и всегда, когда я его открываю и начинаю читать, я переносусь, как на машине времени, в наше прошлое и общаюсь там с ней — рассказываю о нашей жизни, о ее уже выросших правнуках, о том, как мы грустим без нее и скучаем по ней. Люблю сидеть возле камина в теплых, связанных ее руками, комнатных тапках, мой маленький сынуля любит кататься на санках в свитере, связанным для него любящей бабушкой еще до его рождения... К сожалению, она сама так и не смогла увидеть его, не успела, не дождалась... А так мечтала об этом...

Бабушка была удивительная — добрая и внимательная ко всем, могла отдать последнее, хотя и у самой было не так уж много всего... Ей много пришлось пережить в своей долгой жизни. Во время второй мировой войны она убежала от фашистов. Она была молодая и красивая, ее долго прятали в подвале, когда они вошли в село, в котором она остановилась не на долго... Потом она потеряла родителей, брата и трех сестер... Сразу после войны вышла замуж, но муж очень рано умер, и она в 32 года осталась одна с четырьмя сыновьями, которых нужно было кормить, поить, одевать и воспитывать... Было ей очень тяжело, но она все силы и душу вкладывала в своих мальчиков, один из которых стал моим отцом. Все мальчики выросли и стали хорошими людьми, а бабушка до конца своих дней оставалась для всех доброй, заботливой и любящей мамой и бабушкой. Она всегда помогала мне в трудные минуты моей жизни, я обращалась к ней за советом и помощью и в детстве, и в подростковом возрасте, и даже тогда, когда стала взрослой и вышла замуж. Мне не трудно ответить на вопрос о том, что связывало нас с бабушкой — это взаимная любовь и радость от нашего общения. Когда бабушке исполнилось 80 лет и она стала плохо себя чувствовать, я приходила к ней каждый день — ходила в магазин, готовила для нее еду, наводила порядок в доме, возила ее к врачу. Часами мы могли сидеть с ней вместе, пить чай с пирогом и разговаривать о прошлом... В такие минуты и часы она забывала о своей боли, а я забывала о том, что мне нужно идти домой, что бы учить уроки... У меня всегда было для нее время, я старалась как можно быстрее сделать все, что нужно дома и бежала к ней, что бы увидеть ее и помочь ей. Все изменилось в нашей жизни — раньше она никогда не жалела времени для меня, а сейчас я старалась сделать для нее как можно больше добра и доставить ей как можно больше приятных и радостных минут. Я глубоко уверена в том, что кроме родителей,

именно бабушка сформировала мой характер, открыла мне глаза на многие важные вещи, на людей и их потребности. Сейчас я работаю медсестрой в больнице и, думаю, что именно благодаря бабушке я выбрала такую профессию. Главное в нашей жизни — помогать людям! Я так и слышу ее голос, говорящий мне это, ее интонации и вижу прищур ее ласковых глаз. Она пример для меня во всем! И я знаю, что справлюсь со всеми жизненными трудностями так же, как справилась она... И научу этому своих сыновей!» (Данута, 45 лет).

Роль людей старшего поколения имеет огромное значение для наших детей. Они — бабушки и дедушки — первые учителя истории, они помогают детям понять, что и они, и их дети — наши родители — были когда-то маленькими, а дети будут когда-нибудь родителями. Именно они влияют на формирование наших идеалов и жизненных ценностей, позволяют нам заглянуть в прошлое своей семьи и представить ее будущее. Они помогают помнить и сохранять семейные традиции, которые так важны для каждого члена семьи и для семьи в целом. Это позволяет молодым людям чувствовать свою принадлежность к истории и ее созданию.

Итак, дедушки и бабушки выполняют в жизни внуков множество ролей и этим влияют на их развитие и жизнь в целом. Выполняя роль *опекунов, воспитателей и учителей* они заботятся о жизни и здоровье детей, передают им моральные и духовные ценности, а так же множество знаний и умений. Находясь в роли *консультантов* или *друзей* они удовлетворяют эмоциональные и многие другие психические потребности детей, такие, например, как потребность в доверии, безопасности, потребность чувствовать себя любимым и дарить свою любовь близкому человеку. Как *товарищи* по совместным играм, дедушки и бабушки учат внуков поддерживать хорошее настроение в контактах с окружающими, переключаться от игры к другим занятиям — приготовлению уроков или выполнению домашних обязанностей. Как *советчики* они передают молодым людям свою мудрость, жизненный опыт, знания об отношениях между людьми, учат преодолевать трудности, решать возникающие проблемы, находить правильный выход из конфликтных ситуаций. Как *хранители семейных традиций* они формируют у внуков чувство принадлежности к своей семье и ее корням, а так же передают знания о связи между поколениями. Все это вместе взятое, помогает людям старшего поколения создавать благоприятные условия для

личностного и социального развитие молодого поколения.

Изложение основного материала исследования.

Качественный анализ важности функций и ролей, выполняемых бабушками и дедушками и их влияние на жизнь и развитие внуков. Предметом данного эмпирического исследования являются функции и роли, выполняемые бабушками и дедушками, а так же анализ жизненных ценностей старшего поколения и их влияния на жизнь и развитие внуков.

Результаты исследования испытуемых старшего поколения:

1. *Реакция на известие, что они станут дедушкой или бабушкой:* 74% испытуемых ответили, что они были счастливы, 11% — почувствовали неудовольствие, 9% — были удивлены и поражены этим известием, 6% — приняли его спокойно.
2. *Роли, выполняемые дедушками и бабушками по отношению к своим внукам:*
 - *опека* — 49% бабушек и 59% дедушек;
 - *воспитатель* — 47% бабушек и 52% дедушек;
 - *консультант* — 38% бабушек и 56% дедушек;
 - *хранители семейных традиций* — 53% бабушек и 26% дедушек;
 - *товарищи по играм* — 40% бабушек и 48% дедушек;
 - *друзья* — 28% бабушек и 30% дедушек;
 - *учителя* — 23% бабушек и 30% дедушек;
 - *доверенное лицо* — 12% бабушек и 19% дедушек.
3. *Степень желанния проводить время с внуками:* все испытуемые отметили, что они любят проводить время с внуками, среди них 60% — очень и что между ними существуют близкие и теплые отношения. Причем, большинство женщин (70%), чем мужчин (47%) испытывают огромную радость от проведенного с внуками времени.
4. *Частота опеки по отношению к внукам:* 26% бабушек и дедушек занимаются этим постоянно, а большая часть испытуемых (54%) — часто или очень часто, 9% — редко, а 11% — никогда. Причем, только женщины-бабушки (45%) выступали в этой роли всегда, а мужчины-дедушки (47%) — очень часто.

5. *Формы совместного проведения времени*: все испытуемые разговаривают со своими внуками на разные темы, более половины (57%) ходят с ними на прогулки, занимаются спортом (54%), помогают выполнять домашние задания (51%), вместе занимаются домашним хозяйством (53%). Более четверти бабушек и дедушек уделяют много времени играм с внуками, пятая часть их — чтению сказок и рассказыванию разных интересных историй. Причем, чаще этим занимаются бабушки (30%), чем дедушки (14%).
6. *Участие в воспитании внуков*: более половины испытуемых (51%) подчеркнули, что участвуют в воспитании внуков наравне с их родителями, 46% респондентов считают, что воспитанием детей в семье должны заниматься родители, 3% — полностью принимают на себя обязанности воспитания внуков.
7. *Анализ эмоциональной близости и эмоционального контакта старшего и младшего поколений в семье* показывает, что 60% испытуемых испытывают сильную эмоциональную связь с внуками, а 40% — очень сильную.
8. *Баловство внуков бабушками и дедушками и его формы*: более половины бабушек и дедушек (54%) балуют своих внуков, причем, бабушки делают это чаще, чем дедушки; а меньшая часть испытуемых (46%) — не делает этого. Среди тех испытуемых, которые балуют внуков, 68% постоянно потакают им во всем, 58% — исполняют все их желания, а 42% — постоянно дарят им подарки. Причем, у женщин (75%), доминирует желание одаривать внуков подарками, а у мужчин (71%) — исполнять их просьбы.
9. *Виды подарков, которые бабушки и дедушки дарят своим внукам*: примерно одинаковое число испытуемых (значимых различий не обнаружено) дарят внукам дорогие подарки (71%) и маленькие памятные вещи (69%); на третьем месте находятся деньги, на которые внуки могут купить себе то, что они хотят (60%) — их дарят чаще дедушки, чем бабушки; а на последнем месте — сладости (26%). Большинство испытуемых (77%) дарят внукам подарки несколько раз в год, 14% — раз в месяц, а 9% — раз в неделю. В целом, бабушки чаще одаривают своих внуков подарками, чем дедушки.

10. Анализ *моральных норм и правил*, которые старшее поколение старается сформировать у своих внуков, показывает, что большинство (63%) принадлежит требованиям вежливости, правдивости и справедливости по отношению к себе и окружающим людям, далее идут — религиозные ценности (57%), уважение старших (54%), любовь к людям (49%), трудолюбие (40%), уважение родителей (29%), любовь и бережное отношение к природе (17%), уважение к себе и самостоятельность (11%), умение быть чистым и опрятным (только женщины — 10%), а так же ответственным (9%).
11. Анализ *влияния мнения о своих детях на отношения с внуками* показывает, что большая половина испытуемых (57%) считают, что их мнение о собственных детях не оказывает влияния на отношения с внуками; так считают прежде всего мужчины (67%), а так же половина обследованных женщин (50%). Противоположного мнения придерживаются 43% испытуемых.

В целом, анализ основных результатов изучения испытуемых **старшего поколения**, имеющих внуков, показывает:

1. Дедушки и бабушки *стараятся сформировать* у своих внуков такие *моральные нормы и правила*, как вежливость, правдивость, справедливости по отношению к себе и окружающим людям, любовь к Богу и уважение к Библии, уважение к старшим, любовь к людям, трудолюбие, уважение к родителям, уважение к себе, любовь и бережное отношение к природе, самостоятельность и ответственность.
2. Около половины испытуемых *смотрят на своих внуков через призму отношений с собственными детьми*, часто или очень часто балуют их и опекают во всем.
3. *Воспитанием внуков* половина испытуемых занимается вместе со своими детьми — их родителями.
4. Полученные данные показывают и то, что *бабушки в большей степени эмоционально привязаны к внукам*, чем дедушки.

В заключение можно отметить, что старшее поколение в семье выполняло и продолжает выполнять множество социальных ролей. Чаще всего это роли опекунов, воспитателей и учителей, друзей и товарищей по играм, хранителей семейных традиций, которые создают

для внуков возможности достижения жизненного успеха на основе усвоения опыта, накопленного старшим поколением.

Результаты исследования испытуемых младшего поколения:

1. Влияние мнения родителей на отношение внуков к дедушкам и бабушкам: 57% испытуемых (среди них 73% мужчин) утверждают, что мнение их родителей влияет на их отношения с бабушками и дедушками, а 43% (среди них 60% женщин) — опровергают данное мнение.
2. Способы и частота контактов внуков с дедушками и бабушками: 53% респондентов утверждают, что они *навещают* дедушек и бабушек несколько раз в неделю, 27% — один раз в неделю, а 20% только несколько раз в год; 43% испытуемых отмечают, что дедушки и бабушки навещают их несколько раз в неделю, 27% — несколько раз в год, 17% — раз в неделю, а 7% — один раз в месяц. Следующая, наиболее часто используемая форма контактов, это *разговоры по телефону*. Менее одной трети испытуемых (30%) общаются с бабушками и дедушками один раз в неделю, 27% — несколько раз в год и только 3% испытуемых — несколько раз в неделю. Среди других форм контактов испытуемые называют *пересылку дедушкам и бабушкам своих фотографий* (10%), *общение посредством писем* и *пересылку видеокассет* (3%), а так же регулярные контакты (примерно раз в неделю) посредством *электронной почты* (3%) испытуемых.
3. Анализ эмоциональной близости и эмоциональной связи между внуками и их дедушками и бабушками показывает, что внуки (24%) чувствуют сильную и очень сильную (21%) эмоциональную связь, средний уровень связи отмечают 36% внуков, низкий — 19%. Причем у девочек наблюдается более высокий уровень эмоциональной связи и с бабушками, и с дедушками, а у мальчиков — средний.
4. Внуки *благодарны* своим дедушкам и бабушкам за:
 - знакомство с историей своей семьи — 77% испытуемых;
 - опеку и воспитание — 70%;
 - веру в Бога — 60%;
 - тепло, заботу и постоянное ощущение любви к себе — 57%;
 - практические умения и навыки — 53%;
 - их обязательность, трудолюбие, самодисциплину, сильную волю — 47%;

- моральные нормы — 43%;
- знакомство с историей страны, в которой мы живем — 40%;
- любовь к родине — 20%;
- интересы и хобби — 17%;
- наследство — 3%;
- квартиру — 3%.

Как видим, большее число испытуемых благодарны дедушкам и бабушкам именно за моральные, духовные, эмоциональные и социальные, а не материальные ценности.

5. Анализ ответов, связанных с *частотой и формами получения внуками подарков* от дедушек и бабушек, показывает, что большинство испытуемых (63%) получают в подарок деньги, а 37% — различные вещи, имеющие материальную или эмоциональную ценность. Можно отметить так же, что 13% испытуемых получают денежные подарки один раз в неделю или чаще.
6. *Проведение свободного времени с дедушками и бабушками:*
 - 33% испытуемых любят общаться с дедушками и бабушками;
 - 37% — хотят более часто встречаться с дедушками и бабушками, что бы лучше узнать их и историю своей семьи;
 - 30% — не хотят проводить с дедушками и бабушками свое свободное время.

Большинство испытуемых встречаются и общаются с дедушками и бабушками на семейных праздниках (90%). Многие (63%) помогают им в ведении домашнего хозяйства и вместе (23%) занимаются разными домашними делами, общаются и обсуждают свои проблемы (20%), ходят на прогулки (13%), играют в разные игры (7%). Причем, девочки (60%) чаще, чем мальчики (40%) шутят и смеются, обсуждая с дедушками и бабушками какие-нибудь веселые ситуации из своей жизни и общения с друзьями, а так же доверяют им свои тайны и секреты (соответственно 27% и 13%). Волнует тот факт, что 30% испытуемых (среди которых 80% мальчиков и юношей) не хотят часто проводить свободное время с дедушками и бабушками, а так же не испытывают желания лучше узнать их, а при встречах — ссорятся с ними (17%).

7. Анализ ответов старшей группы испытуемых, имеющих детей, на вопрос о том, *хотят ли они, что бы дедушки и бабушки*

принимали участие в жизни их ребенка показывает, что 90% испытуемых хотят, чтобы их родителей принимали участие в жизни их детей, опекали их когда родители уходят на работу или учебу (97%), помогали в воспитании (90%), знакомили с историей семьи (93%), формировали моральные ценности (80%), отношение к религии (77%), а так же разные практические умения им навыки (90%), воспитывали любовь к семье (85%) и своей родине (45%), чтобы дарили внукам подарки (97%) и поддерживали молодую семью финансово (70%).

8. Анализ негативного влияния на детей отсутствия контактов с дедушками и бабушками: 80% испытуемых старшей возрастной группы считают, что дети, которые лишены возможности общения с дедушками и бабушками, чувствуют себя обиженными и такая ситуация имеет негативное влияние на их развитие и воспитание. Отсутствие у детей контактов со старшим поколением приводит к разрыву отношений между поколениями в семье, потере чувства продолжительности своего рода, не знанию семейных традиций. И своих корней. Дети в таких семьях, как считают испытуемые (62%) не имеют возможности получить в общении с дедушками и бабушками основы жизненной мудрости и моральных норм и правил. Отсутствие контактов с представителями старшего поколения в семье лишают детей возможности иметь в лице дедушки или бабушки близкого друга и доверенное лицо (76%). Вместе с тем, часть испытуемых (20%) не согласна с данными мнениями и считает, что отсутствие контактов с дедушками и бабушками не вредит развитию детей, так как часто взрослые — и родители, и дедушки с бабушками — не понимают молодежь и не хотят принять их способ мышления, жизненные правила и нормы.

В целом, анализ основных результатов изучения испытуемых **младшего поколения в семье**, показывает:

1. Большинство испытуемых отмечают, что:
 - они видятся и общаются со своими дедушками и бабушками как минимум раз в неделю и как минимум половина из них чувствуют сильную эмоциональную связь с ними,
 - понимают, как негативно сказывается отсутствие контактов и общения с дедушками и бабушками на их психическое и нравственное развитие,

- отмечают, что наиболее часто дедушки и бабушки выполняют по отношению к внукам роли опекуна, воспитателя, друга и товарища по совместным играм,
 - чаще всего внуки общаются с членами семьи старшего поколения на семейных праздниках и встречах, а так же при участии в совместных работах по хозяйству,
 - получают подарки — чаще от бабушек, чем от дедушек.
2. Результаты исследования показывают, что более половины испытуемых благодарны своим дедушкам и бабушкам за постоянное ощущение чувства любви, заботы, внимания, а так же за знание истории своей семьи.
 3. Половина испытуемых считают, что хорошо знают своих дедушек и бабушек, но, тем не менее, руководствуются в их оценке мнением своих родителей.
 4. Большинство испытуемых, имеющих своих детей, хотят, чтобы их родители как можно больше общались с их детьми, опекали их и принимали участие в их воспитании, поддерживали морально и материально.

Сравнительный анализ полученных результатов показывает:

- старшее поколение в семье — бабушки и дедушки — в большей степени чувствуют сильную эмоциональную связь с внуками, чем сами внуки;
- внуки и внучки относятся индивидуально к каждому дедушке и к каждой бабушке, а бабушки и дедушки каждого внука любят одинаково сильно, не зависимо от их черт характера, личностных характеристик, а так же частоты контактов с ними;
- дедушки и бабушки в большей степени, чем внуки, хотят проводить вместе свободное время;
- около половины испытуемых рассматривает дедушек, бабушек или внуков опираясь на мнение других членов семьи, которое не всегда бывает объективным и не всегда рассматривает каждого члена семьи индивидуально.

Проведенное исследование позволяет глубже понять и сравнить взгляды старшего и младшего поколения в семье на социальные роли дедушек и бабушек, а так же на особенности отношений между дедушками, бабушками и внуками в семейном взаимодействии.

Полученные выводы показывают, как много внуки получают от дедушек и бабушек в своем эмоциональном, интеллектуальном, нравственном и социальном развитии, как много ролей и функций выполняет старшее поколение по отношению к своим внукам и по отношению к жизни и развитию своей семьи в целом.

Заключение. Имеют ли современные молодые родители время и возможности для выполнения стольких ролей в жизни своих детей? Ответ очевиден. Дедушки и бабушки необходимы, незаменимы и бесценны для правильного и полноценного развития своих внуков. В связи с этим, *психолог* должен уметь помочь молодым родителям понять, как важно правильно использовать активное желание старшего поколения помочь своим детям в воспитании внуков. Многое в этой ситуации зависит от взаимных контактов, существующих в семье.

Результаты проведенного исследования показывают, что часто в семьях оценка друг друга бывает субъективной и внуки оценивают своих дедушек и бабушек, ориентируясь на мнение своих родителей или других взрослых членов семьи. Это может создавать негативную семейную атмосферу и мешать установлению положительных эмоциональных контактов между старшим и младшим поколениями в семье. Важно избегать негативных оценок старших членов семьи, а также учить детей не использовать в оценке близких людей — своих дедушек и бабушек — сложившиеся в сознании окружающих людей, часто негативные, стереотипы о старых людях. Необходимо объяснять им, что для того, что бы понять другого человека, необходимо время, много душевных сил и постоянное общение с ним. И поскольку старшее поколение может *так много* дать своим внукам в их жизни и развитии, важно в работе специалиста-психолога с каждой семьей помогать установить границы и характер межпоколенного взаимодействия, учитывая при этом, что на первом месте всегда должен быть *ребенок, его комфорт и хорошее самочувствие* — и физическое, и психическое, а не отношения взрослых детей с собственными родителями или родителями супруга (или супруги), не их субъективно мнение друг о друге, не их амбиции или какие-то личностные эгоцентрические проявления.

Каждый взрослый человек должен самостоятельно или с помощью психолога *постоянно учиться* взаимодействию с окружающими людьми. Это относится не только к детям и их родителям, но и к дедушкам и бабушкам, которые достаточно часто своей сверхопекой, чрезмерным вниманием к вопросам, которые их непосредственно не касаются, не всегда правильной критикой в адрес своих детей

или их семейных партнеров, а также своих повзрослевших внуков, могут создать много проблем в семейных отношениях. Вместе с тем, если родители, дети, дедушки и бабушки будут стараться понять друг друга, а так же будут руководствоваться в отношениях друг с другом здравым рассудком, уважением, уравновешенным вниманием и заботой, проблем в их отношениях будет значительно меньше.

Главным является понимание того, что нет одинаковых людей, и нет, соответственно, одинаковых дедушек и бабушек. Некоторые из них ограничиваются формальными контактами с внуками, других вполне устраивают не частые встречи на семейных праздниках, третьи стараются быть для внуков самыми авторитетными людьми, четвертые — готовы заменить ребенку родителей, пятые — и таких большинство — отдают внукам всю свою душу и все свое свободное время. И именно отношения «дедушки — бабушки — внуки» и «внуки — дедушки — бабушки» создают ситуацию, в которой семья является «полной» и счастливой. Дедушки и бабушки являются для своих внуков немного *родителями*, немного *друзьями* и всегда *защитниками*, а так же *хранителями* семьи в целом. Внуки же дают дедушкам и бабушкам возможность почувствовать безграничную любовь и открыть в себе новые жизненные силы. И главное, что бы в семейном взаимодействии всегда было внимание и забота друг о друге, а так же чувство принадлежности семье, которое дает всем ее членам — и маленьким, и взрослым, и стареющим — чувство силы и защищенности.

Список использованной литературы

1. Гольцова Н. В. Взаимоотношения между пожилыми супругами в Беларуси. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko. Mysłowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2011, S. 209–220.
2. Сенько Т. В. *Психология Взаимодействия: Часть седьмая: Межпоколенное семейное взаимодействие*. Бельско-Бяла: ADDENDUM, 2013. 212 с.
3. Шамне А. Психологические особенности толерантного отношения молодого поколения украинцев к старикам и старости. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko, Mysłowice: Wyd.

Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2011, S. 263–278.

4. *Dziecko, poradnik dla rodziców i wychowawców*. Wybór i opracowanie H. Trentowska. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1986. 308 s.
5. Furman E. *Jak wspierać dziecko w rozwoju – podręcznik psychoanalizy dla rodziców*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, 1994. 208 s.
6. *Książka dla babci i dziadka. Jak zdobyć serca wnuków i zyskać ich przyjaźń* / Red. W. Grajkowska. Warszawa: Wyd. Książkowe Twój Styl, 1998, 188 s.
7. Lopatkowa M. *Samotność dziecka*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1983. 258 s.
8. Paleg K. *Dziesięć rzeczy, które powinni wiedzieć wszyscy rodzice*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, 2000. 20 s.
9. Schutt K. *Dziecko. Pielęgnacja, karmienie, rozwój i wychowanie*. Warszawa: Wyd. ZETDEZET, 1995. 336 s.
10. Senko T. *Diagnoza zachowań osobowościowych*. Legnica: Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, 2015. 190 s.
11. Senko T. Problemy, trudności i nieporozumienia w kontaktach międzypokoleniowych. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko. Mysłowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2011, S. 189–208.
12. Senko T. Relacje osób starszych z dziećmi i wnukami. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko, Mysłowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2011, S. 235–262.
13. Terakowska D., Bomba J. *Być rodziną, czyli zmieniamy się przez całe życie*. Kraków: Wyd. Literackie, 2003. 409 s.
14. Wojciechowska L. Relacje z dorosłymi dziećmi a dobrostan psychiczny rodziców w później dorosłości. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko, Mysłowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2011, S. 221–234.

15. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 2004. 600 s.

References

1. Goltsova, N. V. (2011). Vzaimootnosheniya mezhdru pozhilyimi suprugami v Belarusi [Relations between elderly spouses in Belarus]. *Egzystencjalne problemy czlowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandashev, Tatiana Senko. Myslowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Myslowicach. S. 209–220 [in Russian].
2. Senko, T. V. (2013). *Psichologiya Vzaimodeystviya: Chast sedmaya: Mezhpokolennoe semeynoe vzaimodeystvie* [The Psychology of Interaction: Part Seven: Intergenerational Family Interaction]. Belsko-Byala: ADDENDUM. 212 c. [in Russian]
3. Shamne, A. (2011). Psichologicheskie osobennosti tolerantnogo otnosheniya molodogo pokoleniya ukraintsev k starikam i starosti [Psychological features of the tolerant attitude of the young generation of Ukrainians towards the elderly and old age.]. *Egzystencjalne problemy czlowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandashev, Tatiana Senko, Myslowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Myslowicach. S. 263–278 [in Russian].
4. *Dziecko, poradnik dla rodziców i wychowawców* (1986). Wybór i opracowanie H. Trentowska. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych. 308 s. [in Polish]
5. Furman, E. (1994). *Jak wspierać dziecko w rozwoju – podręcznik psychoanalizy dla rodziców*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO. 208 s. [in Polish]
6. *Książka dla babci i dziadka. Jak zdobyć serca wnuków i zyskać ich przyjaźń* (1998). / Red. W. Grajkowska. Warszawa: Wyd. Książkowe Twój Styl. 188 s. [in Polish]
7. Łopatkowa, M. (1983). *Samotność dziecka*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. 258 s. [in Polish]
8. Paleg, K. (2000). *Dziesięć rzeczy, które powinni wiedzieć wszyscy rodzice*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS. 20 s. [in Polish]

9. Schutt, K. (1995). *Dziecko. Pielęgnacja, karmienie, rozwój i wychowanie*. Warszawa: Wyd. ZETDEZET. 336 s. [in Polish]
10. Senko, T. (2015). *Diagnoza zachowań osobowościowych*. Legnica: Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy. 190 s. [in Polish]
11. Senko, T. (2011). Problemy, trudności i nieporozumienia w kontaktach międzypokoleniowych. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko. Myslowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. S. 189–208. [in Polish]
12. Senko, T. (2011). Relacji osób starszych z dziećmi i wnukami. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko, Myslowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. S. 235–262. [in Polish]
13. Terakowska, D., Bomba, J. (2003). *Być rodzimq, czyli zmieniamy się przez całe życie*. Kraków: Wyd. Literackie. 409 s. [in Polish]
14. Wojciechowska, L. (2011). Relacje z dorosłymi dziećmi a dobrostan psychiczny rodziców w później dorosłości. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Red. Naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko, Myslowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. S. 221–234. [in Polish]
15. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna. 600 s. [in Polish]

Сенько Т. В.

Підготовка студентів-психологів до аналізу соціальних ролей у міжпоколінній взаємодії

Анотация. Стаття присвячена аналізу характеру соціальних ролей у відносинах між дідусями, бабусями і онуками. Автор розглядає найважливіші ролі старшого покоління у сім'ї — опікуни, порадижки і консультанти, друзі, охоронці сімейних традицій та історії сім'ї. Мета емпіричного авторського аналізу полягає у порівнянні цінності функцій і ролей, виконуваних старшим поколінням у сім'ї, та їх впливу на життя і розвиток онуків.

Ключові слова: дідусі, бабусі, діти, онуки, характер соціальних ролей, природа відносин літніх людей, комфорт у сім'ї.

Senko T. V.

Preparation of students-psychologists for analysis of social roles in inter-generational interaction

Abstract. The article is devoted to the analysis of the nature of social roles in relations between grandparents and grandchildren. The author considers the most important roles of the older generation in the family — guardians, counselors and consultants, friends, guardians of family traditions and family history. The purpose of empirical author's analysis is to compare the values of the functions and roles performed by the older generation in the family and their impact on the life and development of grandchildren.

Keywords: grandfathers, grandmothers, children, grandchildren, the nature of social roles, the nature of the relationship of older people, comfort in the family.

Сенько Татьяна Владимировна,
доктор психологических наук, профессор
Университет Яна Кохановского в Кельцах, Польша
tv-senko@gmx.net

УДК 37.015.3:005.32]:159.922.7-058.862

Психологічні особливості навчальної мотивації осіб зі статусом дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування

Суходольська С. О.

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування позитивної мотивації у осіб зі статусом дитини-сироти (дитини позбавленого батьківського піклування). Підкреслено специфічність умов становлення особистості дітей-сиріт, як обставину для варіювання мотиваційної сфери досліджуваних. Презентовано результати емпіричного дослідження спрямованості навчальної мотивації осіб з відповідним статусом, зважаючи на домінування одного з мотивів — досягнення успіху або уникнення (страху) невдачі в учбово-професійній діяльності. Отримані результати порівняно з показниками групи осіб, що виховувались у батьківських сім'ях. Зроблено висновок про загальну тенденцію домінування позитивної навчальної мотивації у випробуваних, включно з дітьми-сиротами.

Ключові слова: позитивна мотивація, провідні мотиви, сирітство, становлення особистості дитини-сироти, навчальна мотивація.

Постановка проблеми. Згідно із статистикою Міністерства соціальної політики України кількість дітей-сиріт та дітей без батьківського піклування зростає на 8000 тисяч осіб щорічно. Основними чинниками значущого приросту сирітства залишаються ухилення або відсторонення батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини, складні матеріальні обставини та різноманітні форми поведінкових девіацій батьків, зокрема, вживання алкоголю і наркотиків, злочинна діяльність, жорстоке ставлення до дітей. Перебування дитини у складних життєвих обставинах накладає свій відбиток на генезу особистісного становлення. Тенденції формування та розвитку особистості, котра виховується у закладах інтернатного типу, помітно відрізняються від тих, що виявляють діти, які виховуються у сім'ї. Суттєві відмінності можуть стосуватись розвитку інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер особистості. Особливої уваги заслуговує, зокрема, проблема становлення позитивної мотивації у різних сферах діяльності вихованців дитячих будинків та інтернатів.

Мета даного дослідження полягає у представленні результатів емпіричного дослідження спрямованості навчальної мотивації осіб зі статусом дитини-сироти та дитини позбавленої батьківського піклування у контексті двох протилежно направлених тенденцій — орієнтації результату діяльності на успіх або уникнення невдачі.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Проблеми мотиваційної сфери особистості, виходячи з розуміння системної природи мотиву як складного інтегрального психічного утворення [3, с. 115], присвячені роботи Л. І. Божович [2], Є. П. Ільїна [3], Н. А. Маланкіної [4] та інших науковців.

У традиційному сенсі мотив розуміється як причина дій та вчинків суб'єкта, спрямованих на задоволення потреб, тобто — спонукальна сила, що спрямовує людину до дії, а мотивація, в свою чергу, трактується як більш широкий феномен та виступає системою тих самих мотивів, які детермінують конкретну діяльність людини [1, с. 47–48].

Мотиваційний потенціал особистості обумовлений перш за все характером діяльності, до якої залучається людина. В контексті даного дослідження звернемо увагу на особливості мотивації учбової діяльності, що є значущим елементом становлення особистості. Зокрема, Л. І. Божович у своїх працях зазначала, що одним з найважливіших аспектів, що розкривають психічну сутність мотивації є та сукупність мотивів, яка обумовлює учбову діяльність учнів [2, с. 92]. Під мотивом учбової діяльності традиційно розуміють всі фактори, що обумовлюють прояв учбової активності: потреби, цілі, установки, інтереси тощо [3, с. 253]. Учбова діяльність полімотивована, тому що процес навчання здійснюється для школярів не у особистісному вакуумі, а у складному переплетенні соціально обумовлених процесів і умов. Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє визначення суб'єктивної імовірності досягнення успіху при різних способах поведінки і діяльності. Цей прогноз робиться людиною із урахуванням таких моментів:

- своїх можливостей (наявності знань, умінь, навичок; рівня розвитку необхідних якостей; стану у даний момент);
- оцінки ситуації, в якій людина знаходиться (наявності засобів досягнення мети; поведінки значущих для діяльності інших людей; наявності необхідного часу) [3, с. 79–80].

Розрізняють два види мотиву досягнення: прагнення до успіху і прагнення уникати невдачі. Прагнення до досягнення успіху за

Ф. Хоппе або «мотив досягнення» за Д. Макклелландом — це стійке виявлення індивідом потреби досягати успіху у різних видах діяльності. Вперше ця диспозиція (мотиваційна властивість) була виділена у класифікації Г. Мюррея, який розумів її як стійку потребу у досягненні результату в роботі, як прагнення «зробити щось швидко і добре, досягти рівня у певній справі» [3, с. 178–179]. Відповідно, мотивація успіху належить до позитивної; за такої мотивації людина, починаючи справу, зорієнтована на досягнення чогось конструктивного, що, у свою чергу, сприяє розвитку здатності переживати гордість і задоволення при досягненні успіху. Мотивація уникання невдач належить до негативної мотивації, за цим типом мотивації активність пов'язана з потребою в ідеї уникнення негативних очікувань, осуду та невдачі. Мотивація уникання невдач відповідає здатності переживати провину й приниження при неуспіху. При вираженому домінуванні цієї мотиваційної тенденції людина особливо не переживає щастя за досягнення, побудником цінності стає невдача (не бути гіршим за інших). Така полярність в спрямованості мотивації бере свій початок зі становлення самосвідомості дитини та особливостей соціальної ситуації розвитку [7]. Обґрунтуванню того, що в стінах дитячого будинку неможливий розвиток повноцінно успішної особистості, присвячені роботи таких дослідників, як Н. О. Маланкіна [4], А. М. Прихожан [5], О. В. Чистяк [8]. Так, О. В. Чистяк зазначає, що у ситуаціях вирішення життєвих та навчальних задач, діти-сироти вдаються до більш примітивних форм їх розв'язання, що обмежують варіативність сценаріїв діяльності і задоволення потреб.

Аналіз наукових джерел із проблеми мотивації навчання, і зокрема — мотивації дітей, котрі виховуються у дитячих будинках та закладах інтернатного типу, доводить важливість психолого-педагогічного супроводу системи розвитку мотиваційної сфери особистості. Разом з тим, можемо констатувати, що даний аспект становлення людини, при всій своїй важливості, є недостатньо дослідженим і вимагає подальшого вивчення.

Викладення основного матеріалу дослідження. Задля уточнення теоретичних тверджень нами було сплановане й виконане емпіричне дослідження, що мало за мету співставлення спрямованості мотивації навчання школярів та студентів різних соціальних груп.

Загальною вибірку емпіричного дослідження склали 20 респондентів: до експериментальної групи увійшли 10 підопічних КЗ «Криворізький соціальний гуртожиток» ДОР, що мають статус дітей-сиріт (дітей позбавлених батьківського піклування). Контрольну вибірку склали

10 осіб, які є студентами Криворізького державного педагогічного університету та виховувались в батьківських сім'ях. Вік випробуваних від 16 до 19 років. Для виявлення протилежних полюсів мотивації у осіб з числа дітей-сиріт — мотиву досягнення успіху та мотиву уникнення невдачі у навчанні було використано опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі» (МУН) А. О. Реана [6]. Перед тестуванням, респонденти отримали модифіковану інструкцію, яка мала на меті переорієнтування юнаків на те, що сутність тверджень опитувальника безпосередньо стосується їхньої провідної діяльності (учбово-професійної діяльності). Узагальнені результати дослідження спрямованості навчальної мотивації респондентів представлена на рис. 1.

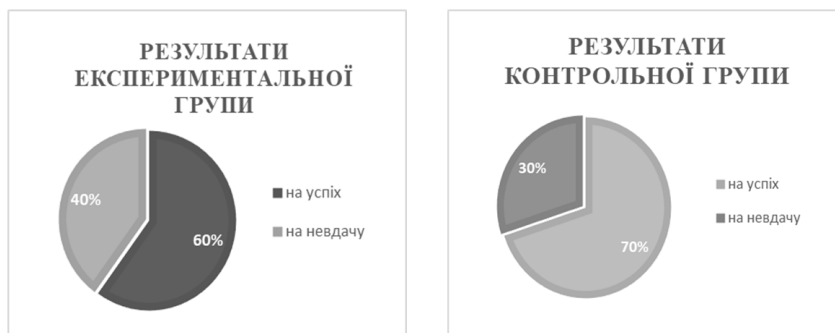


Рис. 1. Показники розподілу навчальної мотивації (мотиви досягнення успіху та мотиви уникнення невдач) в експериментальній та контрольній вибірках

На основі отриманих даних, можемо відзначити, що для 60% досліджуваних експериментальної та 70% опитаних з контрольної вибірки — провідною в навчанні є мотивація, зорієнтована на досягнення успіху. А отже, можна припустити наявність достатнього ресурсу у розвитку позитивної мотивації навчання осіб, виховання яких відбувалося в умовах суб'єктивної депривації. Для подальшого розвитку мотивації, спрямованої на досягнення успіху (у тому числі й у навчанні), необхідне підкріплення зусиль, наполегливості, спроб виконання складного завдання. В умовах такого стимулювання у випадку ситуативних невдач менше знижується інтерес до навчальної діяльності (що має місце при застосуванні підкріплення результатів, яке формує залежність від зовнішнього оцінювання), формується процесуальна мотивація (інтерес до процесу і змісту діяльності).

Висновки. Результати, отримані в ході дослідження спрямованості мотивації в контексті двох взаємопов'язаних, але протилежно спрямованих тенденцій — мотивів досягнення успіху або уникнення невдач в учбовій діяльності осіб зі статусом дитини-сироти (дитини позбавленої батьківського піклування), демонструють, що як для експериментальної, так і для контрольної груп, провідною є мотивація на успіх, яку можна позначити як позитивну. Отримані дані дозволяють зробити припущення про те, що в навчанні, переважна більшість випробуваних, включно з дітьми-сиротами є ініціативними, активними, впевненими у власних силах і націленими на позитивний результат. Також, для них характерна наполегливість у досягненні мети та усунення перешкод на шляху досягнення успіху. Припускаємо, що за сприятливих умов ці характеристики можуть стати якостями характеру і виявлятимуться в усіх сферах діяльності осіб з числа дітей-сиріт.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
2. Божович Л. І. *Мотивація поведення дітей и подростков*. Москва : Книга, 1992. 120 с.
3. Ильин Е. П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
4. Маланкина Н. А. Особенности потребностно-мотивационной сферы воспитанников детского дома-школы. *Интеграция образования*. № 3. 2008. С. 24–28.
5. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. *Психология сиротства*. 3-е изд. передел. и допол. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 416 с.
6. Психологические методики и тесты. URL: <https://www.eztests.xyz/> (дата звернення 13.11.2019)
7. 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.
8. Чистяк О. В. Особливості психічного розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, які виховуються у дитячих будинках сімейного типу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. зб. наук. пр. № 2 (23). Київ. 2014. С. 266–272.

References

1. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kiyiv: Lybid. 375 s. [in Ukrainian]
2. Bozhovych, L. I. (1992). *Motivatsiya povedeniya detey i podrostkiv* [The motivation of behavior of children and adolescents]. Moskva: Knyha. 120 s. [in Ukrainian]
3. Il'in, Ye. P. (2000). *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Sankt-Peterburg : Piter. 512 s. [in Russian]
4. Malankina, N. A. (2008). Osobennosty potrebnostno-motyvatsyonnoi sfery vospytannykov detskoho doma-shkoly [Features of the need-motivational sphere of pupils of an orphanage]. *Intehratsiia obrazovaniia*, 3. S. 24–28. [in Russian]
5. Prykhozhan, A. M., Tolstykh, N. N. (2005). *Psikhologhiia sirotstva* [The Psychology of Orphanhood]. Sankt-Peterburg: Piter. 416 s. [in Russian]
6. Psikhologhicheskie metodiki i testy [Psychological methods and tests]. URL: <https://www.eztests.xyz/> (data zvernennya 13.11.2019). [in Russian]
7. Tokareva, N. M., Shamne, A. V., Makarenko, N. M. (2014). *Suchasnyy pidlitok u systemi psykhologo-pedahohichnoho suprovodu* : monohrafiya [Modern teenager in the system of psychological and pedagogical support]. Kryvyy Rih: TOV VNP «Interservis». 312 s. [in Ukrainian]
8. Chystiak, O. V. (2014). Osoblyvosti psykhichnoho rozvytku ditei-syrytt ditei, pozbavlenykh batkivskoi opiky, yaki vykhovuiutsia u dytiachykh budynkakh simeinoho typu [Features of mental development of orphaned children and children deprived of parental care, which are brought up in family-type orphanages]. *Aktualni problem sotsiolohii, psykhologhii, pedahohiky*: zb. nauk. pr., 2 (23). Kiyiv. S. 266–272. [in Ukrainian]

Суходольская С. О.

Психологические особенности учебной мотивации лиц со статусом детей-сирот и детей лишенных родительской опеки

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования положительной мотивации у лиц со статусом ребенка-сироты (ребенка лиш енного родитель ской опеки). Подчеркнуто специфичность условий становления личности детей-сирот, как обстоятельство для варьирования мотивационной сферы испытуемых. Представлены

результаты эмпирического исследования направленности учебной мотивации лиц с соответствующим статусом, исходя из доминирования одного из мотивов — достижение успеха или избегания (боязни) неудачи в учебно-профессиональной деятельности. Полученные результаты сопоставлены с показателями испытуемых, которые воспитывались в родительских семьях. Сделан вывод об общей тенденции доминирования положительной учебной мотивации у испытуемых, включая детей-сирот.

Ключевые слова: положительная мотивация, ведущие мотивы, сиротство, становление личности ребенка-сироты, учебная мотивация.

Sukhodolsky S. O.

Psychological features of the educational motivation of persons with the status of orphans and children deprived of parental care

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of positive motivation in people with the status of an orphan (child deprived of parental care). The specificity of the terms of becoming the personality of orphans is emphasized as a circumstance for varying the motivational sphere of the subjects. The results of an empirical study of the orientation of the educational motivation of people with the corresponding status are presented, based on the dominance of one of the motives — achieving success or avoiding (fear) failure in educational and professional activities. The results obtained are compared with the indicators of subjects who were brought up in parental families. The conclusion is drawn about the general trend of the dominance of positive educational motivation among subjects, including orphans.

Keywords: positive motivation, leading motives, orphanhood, the formation of the personality of an orphan, educational motivation.

Суходольська Світлана Олександрівна,
природничий факультет
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
sveta20000203@gmail.com

Науковий керівник:
Гапочка Яна Олександрівна,
асистент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

Розділ VI
Прикладні
аспекти застосування
психологічних знань

Психологічний дискурс екзистенціального конфлікту у повісті Оноре де Бальзака «Гобсек»

Бессмертна С. Ф.

Анотація. У статті висвітлено психологічні аспекти феномену екзистенційного конфлікту у світоглядному контенті особистості сучасної доби. Означено сутність екзистенційного конфлікту у повісті Оноре де Бальзака «Гобсек», окреслено психологічні характеристики протистояння людини і суспільства, що спричиняє відчуження людини від світу та від самої себе. Визначено сутність художнього психологізму у літературних творах. Автор наводить результати емпіричного вивчення типових моделей конфліктної поведінки школярів юнацького віку. Наголошено на актуальності проблеми розвитку конструктивного світобачення школярів у системі освіти, і зокрема при вивченні літератури. Розглядається проблема організації роботи вчителя із учнями на уроках зарубіжної літератури.

Ключові слова: екзистенціальність, конфлікт, психологізм, пізнавальна активність, світобачення.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство епохи постмодернізму відзначається домінуванням індивідуалізму, знеціненням традиційних соціальних морально-психологічних цінностей, еkleктичністю світоглядних позицій, складними екзистенційними суперечностями, що обумовлює необхідність системного дослідження суб'єктивних стратегій поведінки особистості нової доби. Під впливом нових вимірів суспільного розвитку формується новий тип світобачення сучасної молоді; це дозволяє людині активно долучатися до моделювання власної суб'єктності у мінливих умовах соціогенезу [5, 6]. Одним із найбільш продуктивних способів форматування особистісного досвіду особистості у період дорослішання є системне вивчення творів світової культури, одним із яких, беззаперечно, визнано повість Оноре де Бальзака «Гобсек».

Повість «Гобсек» за жанром є соціально-побутовим твором, проте більшою мірою вражає філософський контент фрагменту «Людської комедії» Оноре де Бальзака. Проблеми, до яких звернувся автор у повісті (сила і влада грошей, руйнівний вплив багатства на душу

людини), були настільки актуальними і хвилюючими, що й нині, у ХХІ столітті, мотивують до роздумів над екзистенційними вимірами буття людини. Адже формування і розвиток особистості поза часом пов'язані із переживанням і вирішенням екзистенційних конфліктів. Разом з тим, психологічний дискурс аналізу даного феномену при вивченні школярами раннього юнацького віку зарубіжної літератури часто залишається поза увагою педагогічної спільноти.

У форматі даного дослідження ми мали за мету окреслення можливостей інтеграції психологічних вимірів аналізу екзистенційного конфлікту у повісті О. де Бальзака «Гобсек» до персонологічного профілю старшокласників.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. У вимірах сучасної психології фундаментальні даності буття особистості досліджуються у площинах її екзистенційної феноменології. Це дозволяє осмислити глибинні процеси життєтворення, котрі значною мірою зумовлюють поведінкові сценарії людини.

Екзистенційність (фр. *existentialisme* від лат. *existentia* — існування) традиційно інтерпретується як здатність людини орієнтуватися у світі, самостійно приймати рішення і відповідально втілювати у життя свої рішення. На думку Л. Левчук, екзистенціалізм як філософія існування зосереджує основну увагу на понятті існування (екзистенції) як закономірної передумови життя в такому суспільстві, де людина почувається незахищеною перед ворожими їй антилюдськими силами й змушена занурюватися в себе, закриватися в собі та відчужуватися від суспільства [2, с. 127]. Проблема відчуження в екзистенціалізмі представлена в трьох основних аспектах: гносеологічному, соціальному та онтологічному. Перший аспект передбачає нездатність людини пізнати світ та себе у світі, на чому наголошує А. Камю: «Нічим не заповнити прірви між достовірністю мого існування та змістом, що я намагаюся йому надати» [1, с. 33]. Другий — відчуження людини від людини. Третій — відчуження людини від світу та від самої себе. У повісті Оноре де Бальзака мотив протистояння людини і світу представлений як зіткнення (конфлікт) соціального та індивідуального, на тлі якого втілюється ідея неможливості гармонійної взаємодії особистості і реалій жорстокого світу. Відчуження у фокусі розгортання екзистенційного конфлікту світ — людина у повісті «Гобсек» форматується як особливий тип досвіду. Згідно із теоретико-філософськими міркуваннями Е. Фромма, коли людина стає чужою самій собі, перестаючи бути «центром власного світу, хазяїном своїх вчинків», ці вчинки та їх наслідки підпорядковують людину собі,

вона кориться та іноді навіть перетворює свою залежність у певний культ [8, с. 230].

Поширення екзистенційних ідей світобачення у культурно-соціальному просторі XIX–XXI століть (і зокрема, у вимірах літературознавства) зумовлює природність контенту психологізації інтерпретаційних схем розуміння художніх творів. Психологізм — це тенденція у філософії й у гуманітарних знаннях, що скеровує систему пояснення духовних явищ й ідеальних сутностей роботою індивідуальної або колективної свідомості; тлумачить соціальні стосунки і структури на підставі психологічних даних, властивостей людської психіки, аналізу взаємодії людей [3, с. 262]. Загалом, ми поділяємо думку О.В. Мохначової [3], що художній психологізм є однією із найбільш важливих і цікавих проблем у літературі XX століття, але дану тезу цілком закономірно можна поширювати й на творчість Оноре де Бальзака, визнаного майстра психологічної прози. Цикл творів О. де Бальзака, об'єднаних назвою «Людська комедія» (й особливо повість «Гобсек») відображує безпосереднє, персонологічне враження автора від життєвих колізій. Мінливий внутрішній світ, переживання героїв творець розкриває через аналіз психічних станів, зумовлених стосунками із іншими людьми й світом в цілому, через систему конфліктів. Означені особливості творчості Оноре де Бальзака є надзвичайно продуктивним ресурсом у роботі із світоглядними установками старшокласників, котрі, як свідчить аналіз наукових джерел [4, 7] та власний педагогічний досвід, на фоні кризи вікового і особистісного розвитку стають максимально чутливими до порушення психологічних меж інтерації, неповаги у ставленні до особистості.

Викладення основного матеріалу дослідження. Конфлікт у літературі — своєрідна дія, пов'язана із подоланням перешкод, які трапляються на шляху героїв протягом твору. Історія, яка розвивається в книзі — це метафора життя, і щоб вона була насиченою, в ній має бути конфлікт; у конфлікті відображується рух життя, його вібрації, і це робить історію справжньою, символічно-типовою.

Повість «Гобсек» входить до «Сцен приватного життя», що складають «Етюди про звичаї». Разом з тим, проблемне поле конфліктів у повісті «Гобсек» представлене відкритою системою екзистенційних парадигм: 1) конфлікт між людиною і суспільством (протистояння «татка Гобсека і суспільства, в якому він живе»); 2) соціальний конфлікт (витіснення дворянства буржуазією і розпад сім'ї як наслідок домінування, влади грошових стосунків: Гобсек — сім'я де Ресто); 3) конфлікт поколінь, між батьком та його дітьми; 4) конфлікт

сімейно-побутових стосунків (у рамках сім'ї де Ресто); 5) ідеологічний, філософський конфлікт («лихвар-філософ» стає жертвою вад, на яких він успішно паразитував: саме володіння золотом спонукає до безглузлого накопичення).

Означені у повісті Оноре де Бальзака «Гобсек» конфлікти є суголосними добі нинішній. Лихвар Гобсек стверджує: «Золото — ось духовна суть усього теперішнього суспільства», а віконтеса де Гранльє, говорячи про Дервіля, наприклад, наголошує, що він «нічого не досягне», проте буде «найщасливішим і найкращим серед людей». На думку віконтеси, чесністю і добрим ставленням до людей зробити кар'єру неможливо. Тож і у сучасному світі раціональності й корисливості, на прикладі аналізу даної колізії, можна розгорнути діалог про значимість духовних цінностей у світотворенні молоді. Адже сила Гобсека, хижака і скнари, стає його слабкістю, призводить до безумства, пристрасть руйнує свого носія. Реалістичний образ лихваря завдяки граничній концентрації, гіперболічності й глибокому філософському наповненню набуває значення символу.

Проблема екзистенційних конфліктів є надзвичайно актуальною для особистісного становлення старшокласників, котрі у генезі буття вирішують ідентифікаційні та стратегічно-поведінкові питання. Задля перевірки даної тези і визначення схильності старшокласників до конфліктності нами було здійснено емпіричне дослідження із використанням діагностичного ресурсу тесту «Q-сортування» (Q-sort) В. Стефенсона, призначеної для визначення тенденцій поведінки людини у реальній групі (наприклад, у шкільному класі). Вибірку склали учні старшої школи (N=27) КЗШ I-II ступенів № 64.

Узагальнені результати вимірювання представлені у таблиці 1.

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що у поведінці хлопців раннього юнацького віку виявляються тенденції до незалежності (75,66%), замкнутості, некомунікабельності (50,75%) та активного прийняття боротьби (61,5%), що не може сприяти безконфліктній поведінці. Дівчата вибіркової сукупності визначають у своїй поведінці такі тенденції як незалежність (54,5%), комунікабельність (75%) і активне прийняття боротьби (78%). Таким чином, основні тенденції у поведінці старшокласників (за винятком комунікабельності) не мають значущих статево-рольових відмінностей і можуть бути пояснені закономірностями онтогенетичного розвитку. Тож, розкриваючи під час вивчення старшокласниками повісті «Гобсек» психологічні виміри екзистенційної кризи, вчителю слід приділяти увагу формуванню у юнацтва духовних цінностей і стратегій

безконфліктної поведінки. Як підкреслює Оноре де Бальзак, «життя — це складне, важке ремесло, і треба докласти зусиль, щоб навчитися жити».

Таблиця 1. Результати дослідження домінуючих тенденцій у поведінці старшокласників

Тенденції самосприймання і поведінки	Показник по вибірці (N=27), %	
	Хлопці (N=12)	Дівчата (N=15)
Залежність	24,34	45,5
Незалежність	75,66	54,5
Комунікабельність	49,25	75
Некомунікабельність	50,75	25
Прийняття боротьби	61,5	78
Уникнення боротьби	38,5	22

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнення теоретичних і емпіричних вимірів проблеми дозволяє зробити висновок, що моделювання особистісних конструктів сучасної молоді є системно-інтегративною діяльністю. У компетентісно орієнтованому освітньому середовищі до розвитку дитини слід долучати розвивальний ресурс кожної навчальної дисципліни, і зокрема — зарубіжної літератури; систематично здійснювати модернізацію методів та засобів навчання, спрямованих на осмислення особистісних потенцій людей нового покоління. Створення моделі конструктивного, осмисленого життєтворення людини — багатомірний процес, в якому акцент має бути на ресурсах особистості, аналізі попереднього досвіду й формуванні світогляду молодої людини.

На наш погляд, подальші дослідження щодо вивчення особливостей екзистенційних даностей буття як механізмів регуляції поведінки особистості є вельми перспективним дослідницьким напрямком.

Список використаної літератури

1. Камю А. Бунтующий человек. *Философия. Политика. Искусство.* Москва: Политиздат, 1990. 415 с.

2. Левчук Л. Естетичне підґрунтя філософії екзистенціалізму. *Західноєвропейська естетика ХХ століття*. Київ: Либідь, 1997. С. 123–147.
3. Мохначева О. В., Максимова Н. Особенности художественного психологизма и пути его реализации в новелле Генри Джеймса «Дези Миллер». *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : матеріали міської науково-практичної конференції*. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. С. 262–270.
4. Свириденко И. Н. Конфликтность личности с разными уровнями зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Екатеринбург, 2007. 23 с.
5. Токарева Н. М. *Модельовання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору*: монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. 448 с.
6. Токарева Н. Социально-психологическая детерминация личностного развития подростков в современном обществе префигуративного типа. *Право. Экономика. Психология. Научно-практический журнал*. 2016. № 1 (4). С. 92–102.
7. Токарева Н. М. Психологічний контент конфліктної поведінки підлітків. *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. 45. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. С. 381–404.
8. Фромм Э. Человек одинок. *Иностранная литература*. 1966. № 1. С. 230–233.

References

1. Камуу, А. (1990). Buntuyuschiy chelovek [Rebel man]. *Filosofiya. Politika. Iskusstvo*. Moskva: Politizdat, 415 s. [in Russian]
2. Levchuk, L. (1997). Estetichne pidgruntya filosofiyi ekzistentsializmu. [The aesthetic foundation of the philosophy of existentialism]. *Zahidnoevropeyska estetika XX stolittya*. Kiyiv: Libid. S. 123–147. [in Ukraine]

3. Mohnacheva, O. V., Maksimova, N. (2010). Osobennosti hudozhestvennogo psihologizma i puti ego realizatsii v novelle Genri Dzheymsa «Dezi Miller». [Features of artistic psychologism and ways of its implementation in the novel by Henry James «Desi Miller»]. *Aktualni problemi psihologii v zakladah osviti : materialy mIskoyi naukovo-praktichnoyi konferentsiyi*. Kriviy PIG: KDPU. S. 262–270. [in Russian]
4. Sviridenko, I. H. (2007). Konfliktnost' lichnosti s raznymi urovnyami zrelosti: avtoref. dis. ... kandidate psykhol. nauk: 19. 00. 01. [Personality conflict with different levels of maturity: author. dis. ... candidate psychologist sciences]. Yekaterinburg. 23 s. [in Russian]
5. Tokareva, N. M. (2015). *Modelyuvannya osobistisnih konstruktiv pidlitkiv u vimirah osvitnogo prostoru*: monografiya. [Modeling adolescent personal constructs in dimensions of educational space]. Kriviy Rig : TOV VNP «INTERSERVIS». 448 s. [in Ukraine]
6. Tokareva, N. (2016). Sotsialno-psihologicheskaya determinatsiya lichnostnogo razvitiya podrostkov v sovremennom obschestve prefigurativnogo tipa. [Socio-psychological determination of the personal development of adolescents in a modern society of a prefigurative type]. *Pravo. Ekonomika. Psihologiya. Nauchno-prakticheskii zhurnal*. 1 (4). S. 92–102. [in Russian]
7. Tokareva, N. M. (2019). Psihologichniy kontent konfliktnoyi povedinki pidlitkiv [Psychological content of adolescent conflict behavior]. *Problemi suchasnoyi psihologii : zb. nauk. prats Kam'yanets-Podil'skogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayini / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. A. Onufriyvoyi*. Vip. 45. Kam'yanets-Podil'skiy : Aksioma. S. 381–404. [in Ukraine]
8. Fromm, E. (1966). Chelovek odinok [The man is alone]. *Inostrannaya literatura*. 1. S. 230–233. [in Russian]

Бессмертная С. Ф.

Психологический дискурс экзистенциального конфликта в повести Оноре де Бальзака «Гобсек»

Аннотация. В статье освещены психологические аспекты феномена экзистенциального конфликта в мировоззренческом контенте личности нового типа. Отмечено сущность экзистенциального конфликта в

повести Оноре де Бальзака «Гобсек», определены психологические характеристики противостояния человека и общества, вызывающие отчуждение человека от мира и от самого себя. Определена сущность художественного психологизма в литературных произведениях. Автор приводит результаты эмпирического изучения типичных моделей конфликтного поведения школьников юношеского возраста. Отмечено актуальность проблемы развития конструктивного мировоззрения школьников в системе образования, и в частности при изучении литературы. Рассматривается проблема организации работы учителя с учениками на уроках зарубежной литературы.

Ключевые слова: экзистенциальность, конфликт, психологизм, познавательная активность, мировоззрение.

Bessmertna S. F.

The psychological discourse of existential conflict in the novel by Honore de Balzac «Gobsec»

Abstract. The article deals with the psychological aspects of the phenomenon of existential conflict in the worldview content of a new type of personality. The essence of existential conflict in the story of Honore de Balzac «Gobsec» is outlined, the psychological characteristics of the confrontation between man and society are explained, which causes alienation of the person from the world and from himself. The essence of artistic psychologism in literary works is determined. The author presents the results of empirical study of typical models of conflicting behavior of young schoolchildren. The problem of development of constructive worldview of schoolchildren in the educational system, and in particular in the study of literature, is emphasized. The problem of organizing the work of a teacher with students in foreign literature lessons is considered.

Keywords: existentiality, conflict, psychologism, cognitive activity, worldview.

Бессмертна Світлана Федорівна,
вчитель зарубіжної літератури, вчитель вищої категорії
КЗШ І-ІІ ступенів № 64
Кривий Ріг, Україна

Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць.
/ за наук. ред. Н. М. Токаревої, Ю. М. Карандишева, Т. В. Сенько [та ін.]; заг.
ред. Н. М. Токаревої. — Кривий Ріг, 2020. — Вип. 10. — 288 с.

Наукове видання

**Актуальні
проблеми психології
в закладах освіти**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 10

*Свідectво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 24090-13930Р видане 19.06.2019 р.*

Підписано до друку 17.03.2020.

Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. — 18. Наклад — 100 прим.

Адреса редакції та видавця:

Видавничий центр
Криворізького державного педагогічного університету
50086 Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54.
Тел.: +38 (056) 470-13-56 +38 (097) 145-93-30
E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua k_psychology@kdpu.edu.ua
<https://journal.kdpu.edu.ua/>

Виготовлювач: ТОВ «НВП «Інтерсервіс» друкарня «Айс Принт»
м. Київ, вул. Бориспільська, 9
Тел.: +38 (099) 192-00-33, +38 (048) 706-92-82
E-mail: info@ice-print.com.ua
www.ice-print.com.ua
Свідectво ДК № 3534 від 24.07.2009 р.