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 12

Кривий Ріг
2022

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 травня 2022 р.)

Рецензенти:

К. В. Олександренко,	доктор психологічних наук, професор
Н. В. Харченко,	доктор психологічних наук, професор

Головний редактор:

Н. М. Токарева,	доктор психологічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ю. М. Карандашев,	доктор психологічних наук (Ph.D.), професор (Польща)
Т. В. Сенько,	доктор психологічних наук (Ph.D.), професор (Польща)
А. В. Шамне,	доктор психологічних наук, професор (Україна)
Н. М. Макаренко,	кандидат психологічних наук, доцент (Україна)
Я. О. Гапочка,	технічний редактор (Україна)

Міжнародна наукова рада:

Я. Бартошевський,	доктор філософських наук (Ph.D.), професор (Польща)
С. Л. Богомаз,	кандидат психологічних наук, доцент (Білорусь)
Х. Нога,	доктор психологічних наук (Ph.D.), професор (Польща)
Т. І. Ронгінська,	доктор психологічних наук (Ph.D.), професор (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.

© Автори статей, 2022

Наукове видання

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Випуск 12

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

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Даценко О. А.

Вибір як інтегральна характеристика життєтворчості особистості **9**

Розділ II. Онтогенетичні виміри психічного розвитку особистості

Коллі-Шамне А. В., Ковальова Н. В.

Психологічні ідентифікатори та мотивація брехні в дитячому та підлітковому віці **23**

Розділ III. Психологічні особливості професійної підготовки фахівця

Пінська О. Л.

Психологічні аспекти професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці **39**

Розділ IV. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу

Дрібас С. А., Лаговська Є. О.

Вплив пандемії COVID-19 на рівень взаємодії в системі «учень-учитель» **53**

Дрібас С. А., Римша А. В.

Вплив пандемії COVID-19 на рівень міжособистісних відносин юнаків **63**

Токарева Н. М., Мірошниченко Т. А.
Прокрастинація як фактор навчальної діяльності студентів .. **72**

Юрченко Є. Ю.
Прокрастинація серед студентів: причини виникнення та профілактика **84**

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Бондаренко М. О.
Розвиток іншомовної комунікативної культури засобами інтернет-ресурсів **95**

Токарева Н. М.
Психічний розвиток дитини раннього віку в умовах дефіцитарності батьківського піклування **102**

Федорінова О. С., Гапочка Я. О.
Гендерна детермінація вибору стилів поведінки студентами в конфліктних ситуаціях **118**

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Сенько Т. В.
Причины и классификация межпоколенных конфликтов **131**

Розділ І
Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 9–20

УДК 316.613.2

Вибір як інтегральна характеристика життєтворчості особистості

Даценко О. А.

Анотація. Стаття присвячена проблемі вибору у структурі життєтворчості особистості. Представлено теоретико-методологічний огляд деяких сучасних концепцій феномену. Зроблено спробу розгорнутого дефінітивного аналізу базового поняття в системі суміжних категорій екзистенційної психології. Визначено специфіку життєвого вибору, який на відміну від інших селекцій являє собою складний процес життєдіяльності людини, що виникає в критичній точці, передбачає інтеграцію різноманітних форм самоздійснення та конструювання життєвого шляху відповідно до визначених смислів і цінностей. У своїй функціональній сутності вибір є складним екзистенційним актом, у якому людина презентується як суб'єкт життя. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

Ключові слова: вибір, життєвий вибір, прийняття рішення, екзистенція, життєтворчість, індетермінізм, вольовий акт, альтернатива.

Постановка проблеми. Складні трансформаційні процеси в економічній, політичній, духовній та інших сферах функціонування сучасного суспільства постійно ставлять людину в ситуацію необхідності робити вибір. Умови сучасного життя змінюються стрімко, призводячи до того, що особистість змушена переглядати власні установки, вносити корективи у свою поведінку, пристосовуватись до нових обставин і здійснювати всілякі вибори, як прості повсякденні, так і значущі, що визначають її існування в майбутньому. Унаслідок цього особливого значення набуває дослідження проблеми вибору як життєтворчого феномену, оскільки саме вибір може впливати на вектор, характер і результати подальшого існування людини.

Аналіз досліджень та публікацій. Останнім часом проблема вибору займає почесне місце серед актуальних питань психологічної науки. Її теоретичний і практичний аналізи доволі широко представлені як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Вивченням загальних психологічних властивостей вибору присвячені праці К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, Н. Гришиної [1; 2; 5; 14]. У межах діяльнісно-процесуального підходу активна розробка проблеми

© *Даценко О. А.*

відбувається в дослідженнях Д. Леонтьєва, О. Мандрикової, О. Фам, І. Муртазіної [12–14], де науковці фокусують увагу на виявленні видів особистісного вибору, особливостей його конструювання в ситуаціях різного рівня значущості; підкреслюється роль індивідуального потенціалу, що зумовлює готовність до вибору. Прийняття рішень як циклічний процес вивчалося в теорії психічного оберту М. Грота; як найістотніша фаза вольового акту — в роботах Г. Костюка; як процес постановки особистісних цілей — у концепції О. Тихомирова (цит. за [1; 2]).

У зарубіжній психології питання вибору представлено в межах різних концепцій і напрямків: в екзистенційній психології І. Ялома, М. Хайдегера, Ж.-П. Сартра [18]; у гуманістичній і феноменологічній теоріях К. Роджерса, А. Маслоу, Дж. Роттера [3], де вибір визначається елементом архітектуризації власного життя, свідченням самоактуалізації та відповідальності особистості.

У когнітивній психології К. Левіна, Л. Фестінгера вибір є результатом логічного опосередкування ситуації [11]. Символічний інтеракціонізм (Дж. Мід, Р. Харре) і диспозиційний напрямок (Г. Айзенк, Р. Кеттел, Г. Олпорт) вибір висвітлюють з погляду інтеграції зовнішніх детермінант життя та внутрішніх особливостей людини [1; 12].

Популяризація ідей життєтворчості, що останнім часом спостерігається у вітчизняній науці, питання вибору розглядає в контексті цілісного життєвого шляху та самореалізації особистості. У працях Т. Титаренко, І. Гуляс, Ф. Василюка [4; 6; 17] вибір інтерпретується як складний екзистенційний акт, що є результатом зіткнення безлічі індивідуально-неповторних особливостей людини, її психологічних і соціальних умов існування. Вибір як елемент стратегії життя та поведінки, що пов'язаний з особистісними нормами та цінностями, вивчався в теоріях Г. Балла, Л. Кравченко [3; 10]; як прояв особистісної життєтворчої активності — в концепціях В. Нечипоренко, В. Ямницького, О. Коржової [9; 15; 19].

Загалом можна констатувати, що наукові підходи щодо феноменології вибору, які можуть вважатися доведеними на сьогоднішній день, не є повністю оформленими та закінченими теоріями. Ця проблема визнається актуальною і викликає невпинно зростаючий інтерес із боку дослідників, особливо в контексті її висвітлення в умовах цілісного буття.

Мета статті: теоретичний аналіз і систематизація основних наукових положень проблеми вибору як механізму життєздійснення.

Викладення основного матеріалу. Вибір як психологічна проблема є надзвичайно складною та неоднозначною в комплексному дослідженні. Її системний аналіз започатковано в руслі класичної філософської проблеми волі, в основі якої лежить протиріччя між свободою вибору індивідом своєї поведінки та зовнішніми обставинами, що обмежують цей вибір. Історіогенеза проблеми засвідчує полімодальність її вирішення. Одні дослідники визнавали за людиною повну свободу у здійсненні вибору; інші вважали, що вся її поведінка детермінована зовнішніми силами, а тому індивід обмежений у виборі; треті відстоювали позицію, відповідно до якої поведінка та діяльність людини обумовлені спільним впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, а тому вибір є синкретичним утворенням.

У процесі розвитку наукового знання і становлення психології як самостійної галузі сформувалися дві найпоширеніші позиції, пов'язані з вирішенням проблеми вибору людини: детермінізм та індетермінізм. Специфічною особливістю детермінізму є переконаність у зумовленості поведінки та вибору людини зовнішніми чинниками, які впливають на неї як на пасивний об'єкт, викликаючи реакції у відповідь. Прихильники індетермінізму, навпаки, проголошують абсолютну свободу, самостійність і незалежність людини від впливу зовнішнього світу. Свобода волі стає в межах цього підходу самопричиною поведінки, а вибір розглядається як форма надситуативної та поленезалежної активності суб'єкта.

Значний внесок у дослідження проблеми зробив Г. Костюк, який вважав, що «вибір — це друга фаза вольового акту, коли у людини виникає одночасно декілька бажань і необхідність обирати найкращий варіант» (цит. за [14, с. 75]). Аналіз ситуації боротьби мотивів супроводжується напруженою роботою мислення та вольовим прийняттям рішення, що й інтерпретується як вибір.

В особистісно-діяльнісній теорії О. Асмолова зазначається, що існування декількох конкуруючих видів діяльності вимагає здійснення ціннісного вибору, під яким автор розуміє уявний зразок реальної поведінки, у якому віддзеркалюються світоглядні позиції суб'єкта [2]. Вибір заснований на принципах активності особистості, передбачає здатність до рефлексії ціннісно-смислових утворень та їх гнучкого регулювання. Невід'ємними його рисами виступають: боротьба мотивів, невизначеність результату, наявність певної частки ризику, орієнтація на прийняті базові цінності, оцінка наслідків прийнятого рішення і т. д. [2]. Д. Леонтьєв тлумачить вибір як «вирішення невизначеності на різних рівнях людської діяльності в умовах множинності альтернатив» [12, с. 37].

Велику роль у розумінні фундаментальних основ проблеми відіграє теорія поля К. Левіна, де автор розглядає момент вибору як ситуацію боротьби спонукальних чинників, «в якій сили, що діють на індивіда, протилежні за напрямом і приблизно рівні за величиною» [11, с. 106]. Згідно з позицією науковця, рушійними силами вибору виступають три варіанти конфліктів: «прагнення — прагнення», де об'єкти мають позитивну та приблизно рівну валентність, але обирати потрібно щось одне; «прагнення — уникання», коли об'єкт водночас і притягує, і відштовхує; «уникання — уникання», коли з усіх негараздів, потрібно обрати найменше [11, с. 109].

О. Комлев до спонукальних факторів вибору додає ситуацію конфлікту подвійної амбівалентності, коли людина коливається у виборі однієї з двох альтернатив, кожна з яких має свої позитивні та негативні сторони [8]. Виникає питання, який механізм покладено в основу остаточного рішення, що саме зумовлює з безлічі протиріч обирати найкращий варіант? У своїй теорії К. Левін вирішує його в такий спосіб: поведінка людини є полезалежною від факторів як зовнішнього, так і внутрішнього середовища. Вибір того чи того рішення зумовлюється тим, «... наскільки суперечлива ситуація дана суб'єкту в його переживаннях, наскільки обраний варіант є значущим в порівнянні з іншими і які наслідки має» [11, с. 111].

Індетермінізм життєвого шляху особистості, його відносна незалежність від біологічних і соціальних умов виступає засадничим положенням у межах екзистенційної психології, де вибір є однією з основних категорій і розуміється як невід'ємний атрибут людського існування [5; 15]. Особистість постає вільною, але водночас і відповідальною за все, що вона робить, ким стає, який життєвий шлях обирає і яких психологічних якостей набуває. І. Ялом з цього приводу зазначає, що структура характеру індивіда складається із зроблених протягом життя безлічі виборів: «Людина розбудовує себе сама, а рішення — це атоми буття, твореного людиною» [18, с. 377]. Як підкреслює науковець, в акті вибору фіксуються не лише переваги однієї з можливих альтернатив, а й презентується сама особистість, що через рішення стверджується у своїй сутності як суб'єкт життя [19]. У працях Р. Мея особистість постає унікальною та вільною в діях істотою, що через вибір виявляє власну інтенціональність на взаємини зі світом зовнішніх речей, іншими людьми та самим собою (цит. за [12]).

Принцип індетермінізму виступає засадничим у дослідженні вибору як онтологічного явища, що підкреслюється в роботах багатьох науковців. Завдяки напрацюванням Д. Леонтьєва, І. Коржової,

Ф. Василюка, С. Рубінштейна [4; 9; 12; 13; 16], у яких висвітлено рівневі класифікації селективних процесів, вибір стало можливим розглядати не лише як простий, буденний, а ще й як складний екзистенційний акт, у якому виявляється життєтворча сутність людини.

На думку С. Рубінштейна, вибір, що має надважливе значення для подальшого існування, є суто життєтворчим явищем, оскільки в ньому інтегровано різноманітні форми конструювання особистістю самої себе, свого життєвого світу, пошуку сенсу існування, реалізації свободи та відповідальності [16]. Дослідник зауважує, що це усвідомлений процес генерації рішення на основі інтеграції афективної та інтелектуальної активності особистості, завершується вольовими зусиллями, спрямованими на реалізацію прийнятого рішення [16]. І. Гуляс додає, що вибір є тим процесом, у якому розкривається весь набутий досвід особистості, її онтологічна ідентичність; «є механізмом кардинальної трансформації життєвих смислів, джерелом індивідуально-психологічних перетворювань, процесом розгортання життєвих задумів відповідно до власних перспектив» [6, с. 215].

К. Абульханова-Славська, розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, підкреслює, що перевага способу життя, визначення цілей та етапів їх підпорядкування і досягнення є наслідками життєвих виборів особистості [1]. На думку автора, людина приймає рішення щодо ефективності існування в конкретних обставинах, самостійно визначає послідовність своїх дій, способи та засоби досягнення поставленої мети, бере на себе відповідальність за його наслідки, тобто в реалізації вибору виявляє всі ознаки життєтворчості.

Як зазначає Ф. Василюк, «будь-який значущий вибір — це здійснення конкретного способу та сценарію життя людини; ... роблячи його, особистість сама змінюється залежно від того, якій з наявних альтернатив вона віддала перевагу» [4, с. 296–297]. «Дія суб'єкта, якій надається перевага, є результатом розуміння її пріоритетності в структурі життєвих відносин та відповідності смислам та цінностям» [4, с. 287].

У численних теоретико-методологічних працях Г. Балла акцентовано на тенденції посилення уваги вчених до стратегічних життєвих виборів. Науковець зазначає: «Безперечно, вказана увага до стратегічних особистісних виборів є цілком виправданою і зі світоглядних міркувань, і у зв'язку з проблемами надання психологічної допомоги людям, які перебувають у кризовому стані, вихід з якого неможливий без здійснення адекватного життєвого вибору» [3, с. 4]. Досліджуючи життєві вибори у соціальній площині,

автор пов'язує їх із людськими нормами, цінностями: «... Важлива, хоч і невичерпна, роль актів вибору у процесі прийняття й реалізації людиною її рішень великою мірою зумовлена тим, що соціальні норми, які регулюють людську поведінку, прив'язані, як правило, до дискретних альтернатив, між якими треба робити вибір» [3, с. 7]. Г. Балл неодноразово підкреслював унікальність, неповторність кожного життєвого вибору та його наслідків, наголошував на тому, що він становить вузловий момент, у якому зіставлювані альтернативи по-різному визначають подальшу долю людини, спрямованість її життєвого шляху [3].

Л. Кравченко вибір тлумачить як «... переломний етап на життєвому шляху, який передбачає прийняття рішення та його реалізацію, що орієнтовані на затвердження визначених цінностей» [10, с. 19]. Людина стикається з проблемою вибору тоді, коли в її житті виникає важливий, але суперечливий момент; відбувається активізація мотиваційних, когнітивних, вольових і поведінкових зусиль, що спрямовані на виявлення такої альтернативи, яка, на думку особистості, буде максимально успішною в цій ситуації. Від того, який варіант буде обрано, залежить доля та спосіб життя людини, її життєтворча продуктивність і психологічне благополуччя. Життєвий вибір дозволяє простежити, заради чого вона живе, чого прагне, у який спосіб досягає поставлених цілей. Прийняте рішення змушує людину включатися в певний соціальний контекст, освоювати конкретну систему відносин і види діяльності; сприяє виникненню нових функцій і форм самоефективності особистості.

У структурній моделі життєвого вибору Л. Кравченко виділяє дві складові: змістовно-смислову й інструментальну. Змістовно-смисловий компонент відображає аксіологічну сутність людини, її цілі, прагнення та переконання, що виступають внутрішніми регуляторами вибору. Інструментальна складова презентована різними операціональними системами, що забезпечують функціонування складних селективних дій [10]. Великої ролі тут набуває індивідуальна специфіка процесів переробки інформації, способи її отримання та відтворення, прийоми аналізу та структурування. Відповідно до цього підходу вибір постає як раціональна перевага однієї з низки існуючих альтернатив, яка оцінюється за критеріями успішності, оптимальності, ефективності, доцільності, можливості отримати максимальну вигоду за мінімальних втрат [7]. Людина, ґрунтуючись на суб'єктивному образі дійсності, прагне досягнення внутрішньої узгодженості та несуперечності існування. Рефлексивні процеси забезпечують можливість об'єктивного

аналізу ситуації, виступають як логічно опосередкована ланка між намірами особистості й обставинами; реалізують функцію відновлення рівноваги між потребами індивіда та вимогами середовища. Через співвіднесення різних ціннісно-смислових систем раціональні механізми зумовлюють перевагу певного варіанту дії за конкретних обставин.

На думку Т. Титаренко, ситуація необхідності прийняття рішення актуалізується в біфуркаційних моментах життєвого шляху, унаслідок чого людина може вийти на якісно новий рівень існування. Вибір — це така дія самореалізації, завдяки якій особистість може змінювати старі та шукати нові смисли, енергетично забезпечувати процеси реконструювання життєвого світу, якісну динаміку його просторово-часових координат. Власними життєвими виборами людина будує свою індивідуальну історію, її подієвий перебіг, маркує ключові етапи біографії. Зіткнувшись із необхідністю вибору, людина визначає найбільш оптимальний варіант, що конгруентний її життєвим смислам та цінностям [17].

І. Гуляс вибір пов'язує із творчим самоздійсненням особистості; розглядає його як складне, зважене, свідоме рішення, яке впливає на стратегії життєздійснення. Це довільний акт, що забезпечує визначення особистістю свого майбутнього та самої себе, розуміння того, чого людина хоче, що її приваблює та до чого прагне; передбачає систему необхідних засобів його реалізації; обумовлює подальший напрямок і результати життєдіяльності [6]. У зв'язку з цим розуміння життєтворчого характеру вибору стосується не лише наслідків, яких він може мати, а й самого процесу прийняття рішення. Онтологічне узагальнення феноменів вибору наближає до розуміння того, що вибір — це процес свідомої, відповідальної організації індивідом свого життєвого світу; розглядається не як проста конвергенція суб'єктивного й об'єктивного, а як складна форма самореалізації, у якій розкривається діалектика існування, визначаються подальші напрямки та зміст людського життя; є надзвичайно складним і багатоаспектним психологічним феноменом, що функціонує в різних сферах і на різних рівнях, має потужні рушійні сили та регулятивні можливості в подальшому життєзабезпеченні. Вибір є загальним і цілісним відображенням особистісної компетентності, опосередковується системою внутрішніх механізмів і зовнішніх чинників, має різне як особистісне, так і соціальне значення. Він завжди суб'єктний, його внутрішній зміст заповнений відповідним психічним досвідом, має інструментальне значення і, по суті, є функціональним утворенням, що виявляє людину як суб'єкта життєтворчості.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Проведений теоретичний аналіз феномену вибору засвідчує його складність і багатоаспектність дослідження. Була здійснена спроба визначення дефініції цього поняття, виявлення його психологічної сутності у структурі цілісного буття особистості. Окреслено деякі особливості феномену як процесу свідомої та творчої організації індивідом свого життя, який виникає в критичній точці, потребує необхідних умінь, спирається на індивідуально визначені смисли та цінності й визначає подальший життєвий шлях. Здійснюючи вибір, особистість виступає активним суб'єктом, що самостійно вибудовує свій онтологічний простір і бере на себе відповідальність за вчинені дії. Проведені дослідження не дають вичерпного аналізу проблеми й актуалізують необхідність її подальшого, більш ґрунтовного та системного вивчення як механізму життєздійснення.

Список використаної літератури

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психологический журнал*, 2005. Т. 2. С. 3–21.
2. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. Москва : Мысль, 2007. 96 с.
3. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки. *Соціальна психологія*, 2005. № 1. С. 3–13.
4. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва : Смысл, 1997. С. 284–314.
5. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций. *Вопросы психологии*, 2007. № 1. С. 121–132.
6. Гуляс І. А. Життєвий вибір як творче самоздійснення особистості. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць*, 2019. № 16. С. 213–222.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. Москва : Прогресс, 2013. 502 с.
8. Комлев А. А. Психологические факторы значимого жизненного выбора : *автореф. дис. ... канд. психолог. наук* : 19.00.01. Тамбов, 2003. 22 с.

9. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. Санкт-Петербург : Изд-во РХГА, 2006. 384 с.

10. Кравченко Л. С. Жизненный выбор личности (психологический анализ) : *дис. ... канд. психол. наук* : 19. 00.01. Москва : МГУ, 1987. 202 с.

11. Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт-Петербург : Сенсор, 2017. 316 с.

12. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора. *Вестник Моск. ун-та. Серия «Психология»*, 2005. № 4. С. 37–42.

13. Леонтьев Д. А., Овчинникова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х. Психология выбора. Москва : Смысл, 2015. 484 с.

14. Муртазина И. Р. Отечественные подходы к пониманию жизненного выбора. *Психология XXI века : материалы Междунар. науч.-практич. конф.* Санкт-Петербург : СПбГУ, 2011. С. 74–76.

15. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. Київ : Кафедра, 2013. 381 с.

16. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 640 с.

17. Титаренко Т. М. Природа вибору: шляхи самоорганізації особистості у її життєвому світі. *Психологічні перспективи*, 2001. Вип. 1. С. 67–76.

18. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва : Класс, 2015. 576 с.

19. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України. СВД Черкасов М. П., 2006. 362 с.

References

1. Abul'hanova, K. A. (2005). Printsip sub'ekta v otechestvennoy psihologii [The principle of the subject in domestic psychology]. *Psihologicheskiy zhurnal.* Vol. 2. S. 3–21. [in Russian]

2. Asmolov, A. G. (2007). Metodologicheskie osnovy razvitiya lichnosti v istoriko-evolyucionnom processe [Psychology of individuality. Methodological foundations of personality development in the historical and evolutionary process]. Moskva : Mysl'. 96 s. [in Russian]

3. Ball, G. O. (2005). Fenomen viboru v konteksti social'noï povedinki [The phenomenon of choice in the context of social behavior]. *Social'na psihologiya.* Vol. 1. S. 3–13. [in Ukraine]

4. Vasilyuk, F. E. (1997). Psihotekhnika vybora. Psihologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psihologii [Psychotechnics of choice. Psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology]. Eds D. A. Leontiev, V. G. Shchur. Moscow : Smysl Publ. S. 284–314. [in Russian]

5. Grishina, N. V. (2007). Psihologiya social'nyh situacij [Psychology of social situations]. *Voprosy psihologii.* Vol. 1. S. 121–132. [in Russian]

6. Gulyas, I. A. (2019). Zhitt'eviy vibir yak tvorche samozdiysnennya osobistosti [Life choice as a creative self-realization of the individual]. *Problemi suchasnoï psihologiï : zbirnik naukovih prac'*, Vol. 16. S. 213–222. [in Ukraine]

7. Kozeleckiy, Y. (2013). Psihologicheskaya teoriya reshenij [Psychological decision theory]. Moskva : Progress, 502 s. [in Russian]

8. Komlev, A. A. (2003). Psihologicheskie faktory znachimogo zhiznennogo vybora [Psychological Factors of Significant Life Choices] : *avtoref. dis. ... kand. psiholog. nauk* : 19.00.01. Tambov. 22 s. [in Russian]

9. Korzhova, E. Yu. (2006). Psihologiya zhiznennyh orientacij cheloveka [Psychology of human life orientations]. Sankt-Peterburg : Izd-vo RHGA. 384 s. [in Russian]

10. Kravchenko, L. S. (1987). Zhiznennyj vybor lichnosti (psihologicheskij analiz) [Personal life choice (psychological analysis)] : *dis. kand. psihol .... nauk* : 19. 00.01. Moskva : MGU. 202 s. [in Russian]

11. Levin, K. (2017). Teoriya polya v social'nyh naukah [Field theory in the social sciences]. Sankt-Peterburg : Sensor. 316 s. [in Russian]

12. Leont'ev, D. A. & Mandrikova, E. Y. (2005). Modelirovanie "ekzistencial'noj dilemmy": empiricheskoe issledovanie lichnostnogo vybora [Modeling the "existential dilemma": an empirical study of personal choice]. *Vestnik Mosk. un-ta. Seriya "Psihologiya".* Vol. 4. S. 37–42. [in Russian]

13. Leont'ev, D. A., Ovchinnikova, E. Yu., Rasskazova, E. I. & Fam, A. H. (2015). Psihologiya vybora [The psychology of choice]. Moskva : Smysl. 484 s. [in Russian]

14. Murtazina, I. R. (2011). Otechestvennye podhody k ponimaniyu zhiznennogo vybora [Domestic approaches to understanding life choice]. *Psihologiya XXI veka : materialy Mezhdunar. nauch.-praktich. konf.* Sankt-Peterburg : SPbGU. S. 74–76. [in Russian]

15. Pomitkina, L. V. (2013). Psihologiya prijnyattya osobististyu strategichnih zhittєvih rishen' : monografiya [Psychology accepts special strategic life decisions]. Kiïv : Kafedra. 381 s. [in Ukraine]

16. Rubinshtejn, S. L. (2012). Chelovek i mir [Man and the world]. Sankt-Peterburg : Piter. 640 s. [in Russian]

17. Titarenko, T. M. (2001). Priroda viboru: shlyahi samoorganizaciï osobistosti u ïï zhittєvomu sviti [The nature of choice: ways of self-organization of special features in the world of life]. *Psihologichni perspektivi.* Vol. 1. S. 67–76. [in Ukraine]

18. Yalom, I. (2015). Ekzistencial'naya psihoterapiya [Existential psychotherapy]. Moscow : Klass. 576 s. [in Russian]

19. Yamnic'kij, V. M. (2006). Rozvitok zhittєtvorchoyi aktivnosti osobistosti: teoriya ta eksperiment : monografiya [Development of life-creating activity of the individual: theory and experiment]. Odesa : PNC APN Ukraïni. SVD Cherkasov M. P. 362 s. [in Ukraine]

Datsenko O. A.

Choice as an integral characteristic of the life of the individual

Abstract. The article is devoted to the problem of choice in the structure of personality creativity. Theoretical and methodological review of some modern concepts of the phenomenon is presented. An attempt is made to expand the definitive analysis of the basic concept in the system of related categories of existential psychology. The specifics of life choices are determined, which, unlike other selections, is a complex process of human life that arises at a critical point, involves the integration of various forms of self-realization and construction of life in accordance with certain meanings and values. In its functional essence, choice is a complex existential act in which a person is presented as a subject of life. Prospects for further scientific research are outlined.

Key words: choice, life choice, decision making, existence, life creation, indeterminism, volitional act, alternative.

Даценко Оксана Анатоліївна,
асистент кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-6722-6141*
bezadressi@gmail.com

Розділ II
Онтогенетичні виміри психічного розвитку особистості

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 23–35

УДК 159.922.4

Психологічні ідентифікатори та мотивація брехні в дитячому та підлітковому віці

Коллі-Шамне А. В.
Ковальова Н. В.

Анотація. Стаття присвячена теоретичному аналізу брехні як психологічного феномену. Проаналізовано неоднозначність, амбівалентність і водночас соціально-психологічну значущість цієї проблеми. Розглянуто специфіку брехні та її основні вікові особливості в дитячому та підлітковому віці, а також мотиви та причини цього явища в різних вікових групах (дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік). Проаналізовано основні ідентифікатори та маркери, які можуть диференціювати елементи правди та брехні у висловлюваннях дітей і підлітків (особливості мовлення, рухи очей, рухи тіла, його пластика тощо). Показано, що феномен брехні має своє вираження в поведінці особистості у вигляді сукупності вербальних і невербальних ознак, які можуть бути помічені та визначені у процесі комунікації.

Ключові слова: феномен брехні, мотиви брехні, розвиток особистості, психологічні ідентифікатори брехні, Пол Екман, нейро-лінвістичне програмування (НЛП).

Постановка проблеми. Ставлення до феномену брехні в сучасній культурі та науці поєднує як прийняття цього явища, так і його заперечення. З одного боку, брехня, особливо в дітей, є негативним явищем, яке необхідно в різний спосіб попереджувати та долати. З іншого, у багатьох дослідженнях феномен брехні розглядається як важлива соціальна компетенція, необхідна для успішної адаптації людини в суспільстві (див., напр, [6]). Більш того, у багатьох дослідженнях доведено, що схильність до брехні позитивно пов'язана з розвитком когнітивних і регуляторних можливостей дитини [6; 12]. На переконання Ю. Холодного, брехня постійно супроводжує людське буття і зазвичай психічно здорова людина вдається до брехні як до засобу досягнення конкретних цілей, керується реальними мотивами. Тому, по суті, цілковита щирість практично неможлива, її можна розглядати радше як психічну патологію (цит. за [2, с. 7]).

Автори багатьох популярних праць педагогічного спрямування займають досить жорстку позицію проти будь-яких проявів обману

© *Коллі-Шамне А. В., Ковальова Н. В.*

дітей [7; 9]. Інші автори вважають, що таке моралізування не лише спрощує проблему дитячої брехні, воно практично є контрпродуктивним [14]. Неоднозначність, амбівалентність і водночас соціально-психологічна значущість цієї проблеми спонукає дослідників звертатися до з'ясування причин, психологічних і поведінкових маркерів та наслідків брехні. Це пов'язано передусім із тим, що заперечення феномену брехні як складної, суперечливої проблеми розвитку дитячої психіки призводить до декларативності у практичній психології та до нереалістичності запропонованих наукою моделей сімейного та шкільного виховання дітей.

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз психологічних маркерів, поведінкових ідентифікаторів і причин брехні в дитячому та підлітковому віці.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Різні аспекти брехні та брехливості вивчалися багатьма науками (філософією, психологією, соціологією, юриспруденцією). Зокрема, у вітчизняній і зарубіжній психології феномен брехні та брехливості розглядався з погляду моральності (Є. Белякова, Д. Дубровський, М. Льюїс, Н. Любимова, К. Мелітан, Е. Пінкоффс, К. Саарні та ін.); як результат соціальних відносин (В. Знаков, К. Соломон, О. Тарасов, О. Фрай, Ю. Щербатих та ін.); як прояв особистісних якостей (Ж. Дюпре, П. Екман, О. Ліпманн, С. Саймон, К. Снайдер та ін.). Окремі соціально-психологічні та вікові аспекти цієї проблеми досліджувалася відомими зарубіжними (П. Екман, У. Фрізен, О. Ліпман, П. Каптерев, О. Саймон) та вітчизняними психологами (Н. Майорчак, А. Нечаєв, Б. Ананьєв, А. Давидов, В. Юркевич, І. Ємельянова) [2; 4–7; 13]. Отже, феномен брехні вивчається в різних аспектах: як соціальне явище, як психологічний феномен, як метод масової та міжособової комунікації, як різновид соціальної інформації тощо.

Найчастіше під феноменом брехні науковці розуміють те чи те спотворення істини, яке навмисно вводить співрозмовника в оману. У літературі виділяються різні рівні брехні, але зазвичай градації обману визначаються: 1) мірою брехні; 2) наявністю наміру збрехати; 3) фактом її корисливості/безкорисливості [6]. Наприклад, замовчування відрізняється тим, що самої брехні тут немає, а є лише приховування правди (так звана «Біла брехня»).

В. Юркевич, І. Ємельянова у своїй роботі [6] узагальнюють усі підходи щодо дослідження брехні в такі напрями: філософсько-етичний підхід (позиції І. Канта та Н. Макіавеллі), розуміння брехні як нормального, природнього феномену (брехня як результат складності

адаптивних процесів у природі та соціумі); побутове (прагматичне) розуміння брехні (наявність або відсутність користі в суб'єкта, який використовує обман у своїй взаємодії зі світом); спрощено-моралізаторське ставлення (родина та школа, які інтерпретують брехню дитини як проблему поведінки).

Проте недостатньо дослідженими залишаються вікові аспекти брехні як психологічного явища. К. Мелітан вважає, що брехливість розвивається ще з дитинства, адже відмінностей між розвитком фантазії, жарту та брехні практично немає. Так, у дітей брехливість зароджується під час гри (побудова реальності через фантазії, що відповідають бажанням, близька до брехні), а також у процесі наслідування (вияви лицемірства, дрібної побутової брехні дорослими). На думку В. Штерна, зародження брехливості реалізується через розвиток бурхливої фантазії дитини, унаслідок чого розмивається межа між уявним і дійсністю (цит. за [2, с. 38]).

Дослідження K. Peterson, E. Leonard, D. Sito показали, що брехня й обман дітей різних вікових груп суттєво відрізняються, до того ж ці явища мають різне значення. Так, наприклад, із чотирьох до восьми років будь-яку неправду дитина вважає брехнею. Протягом дорослішання, до 7–9 років, учені констатують удосконалення здібності дітей до розпізнавання брехні з огляду на наміри людини (цит. за [2]).

Є підтверджені дані про те, що більшість дітей починають брехати з дошкільного віку, причому деякі діти починають говорити неправду вже з 2–3 років [5; 10]. З 9 років більшість дітей можуть виявити брехню, зіставляючи словесне твердження та невербальну поведінку, наприклад, негативне ствердження з посмішкою [13]. Дослідження показують, що дівчатка молодшого шкільного віку (7–11 років) частіше, ніж хлопчики, використовують соціально орієнтовану брехню [1]. Засвідчено, що в молодшому шкільному віці в дітей змінюються самі стратегії обману та мотиви їхньої брехні. У них було виявлено очевидні мотиви брехні: страх, зокрема бажання уникнути покарання, бажання отримати ту чи ту вигоду (іноді у формі цілком матеріальних речей, як-то додаткової порції солодощів або, скажімо, дозволу пограти з гаджетом) тощо [11]. До 11–12 років з'являється амбівалентне відношення брехні: діти вже не розцінюють брехню як абсолютне зло, помилковість повідомлення чи дії оцінюється через призму супутніх обставин. Із віком діти набувають навички вбудовувати брехню в повсякденне спілкування та розпізнавати її в соціальній взаємодії з оточуючими [2].

Значний внесок у вивчення досліджуваної проблеми зробив американський психолог Пол Екман, який визначає брехню як

свідоме рішення людини (без попередження про свій намір) ввести в оману інших, тих, кому адресована інформація [5]. Він детально проаналізував такі аспекти проблеми, як мотиви та різновиди брехні, її наслідки, техніки розпізнавання брехні тощо. Значну увагу Пол Екман приділяв аналізу причин, які спонукають дітей брехати [4; 5]. На основі узагальнення праць багатьох психологів науковець визначив, що діти брешуть для того, щоб: уникнути покарання; одержати те, що звичайним шляхом недоступне; захистити друзів, які потрапили в халепу; захистити себе та інших від якоїсь небезпеки; привернути увагу, викликати інтерес та захоплення оточуючих; уникнути незручної ситуації у спілкуванні; уникнути сорому; зберегти недоторканність приватного життя; протистояти авторитету [4, с. 45]. Прагнення уникнути покарання — це, на думку Пола Екмана, головна причина, через яку діти говорять неправду. Досить поширеною формою брехні є списування та нечесність учнів на іспитах. Діти починають списувати ще з початкової школи і більшість тих, хто починає списувати та використовувати різні хитрощі, щоб полегшити отримання позитивної оцінки, з кожним роком усе більшає.

Своєрідною формою брехні є брехня з метою захисту друзів чи однолітків. У цій ситуації діти та підлітки співвідносять свої моральні принципи з тим рішенням, яке вони мають прийняти, по-своєму намагаються усвідомити мотиви того, хто завинив, масштаб заподіяної шкоди, взаємини винуватця події з оточуючими, ступінь його відданості їм, а також те, чи постраждає від їхньої брехні хтось невинуватий [4, с. 36]. Брехня, яка підвищує соціальний статус дитини, полягає у хвастощах, зухвалій поведінці, перебільшеннях тощо. Мотив цієї брехні подібний — підвищити власний статус, здаватися більш значущим, успішним і сучасним, викликати захоплення оточуючих. Перебільшення викликає інтерес, тішить самолюбство, тому правдива інформація прикрашається і подається з більш виграшної позиції. Часто дорослі та самі підлітки називають таку неправду *тривіальною*, інтерпретуючи її як просту байку чи так звану «білу брехню», від якої ніхто не страждатиме [4, с. 41].

Брехня заради відчуття влади починає з'являтися в підлітковому віці, коли підлітки випробовують дорослого «на міцність», перевіряють можливість збрехати так, щоб батьки та вчителі не дізналися правди. У тому випадку, коли дорослі тривалий час нічого не підозрюють, підліток відчуває себе розумним та сильним і надалі перевірятиме витримку батьків і вчителів. Прояви брехливості в цьому віці завжди

умотивовані (брехня заради уникнення покарання, відповідальності, підвищення власного значення для оточення).

На кожну брехню, яку розповідає дитина, учителі та батьки можуть реагувати по-різному. Усе залежить від різновидів брехні та її наслідків. У цьому контексті Пол Екман описує декілька прикладів брехні.

1. Біла брехня (захисна брехня) не має тяжких наслідків і в той же час може приносити користь. Може використовуватися для спрощення ситуації та покращення емоційного стану дитини.

2. Брехня, пов'язана зі спілкуванням та з відносинами, завжди передбачає деякий ступінь ізоляції чи, навпаки, включення до групи. Для дітей інтерпретація та поділ оточення на друзів і ворогів є важливою складовою соціального експериментування, тому в дитячому й особливо в підлітковому віці виникає безліч соціальних угруповань і компаній різного ступеню закритості. Через це часто виникає брехня, за допомогою якої когось із дітей намагаються не допустити до компанії.

3. Брехня, пов'язана з авторитетом (для дитини всі дорослі так чи інакше є авторитетними особами). У відносинах з авторитетною людиною присутня брехня через те, що людина з високим статусом (дорослий) уважно спостерігає за людиною з низьким статусом (дитина). Головні відносини, пов'язані з авторитетом і владою, в яких бере участь дитина, — це стосунки батьків та дітей, а також вчителів та учнів [5, с. 144].

4. Брехня вчителям. Більшість дітей менше обманюють учителів ніж батьків, оскільки вчитель має владу оцінювання учня, до того ж вчителі зазвичай серйозніше ставляться до їхньої брехні. Більшість учнів брешуть щодо навчання (наприклад, про списування, домашнє завдання, запізнення на урок).

Американські вчені просили людей оцінити, наскільки часто вони брешуть, і абсолютна більшість учасників зізналися, що кажуть неправду один-два рази на день. Дослідження показали, що в середньому 56% американців вважають, що брехня не матиме жодних неприємних наслідків [5]. Водночас брехню буває важко виявити в реальному житті. В іншому американському дослідженні [8], наприклад, показано, що респонденти були здатні точно визначати брехню лише в 54% випадків (в експериментальних умовах).

Науково обґрунтовані тести та методики, які допомогли б краще розпізнавати брехню майже відсутні. Зрозуміло, однак, що брехню

дітей легше розпізнати, оскільки на відміну від дорослих як більш «досвідчених» брехунів, вони, зазвичай, мало контролюють свою поведінку. Учені визначають певні психологічні ідентифікатори, за допомогою яких можна зробити висновок про те, що дитина обманює в цей момент часу. Тому батькам і вчителям важливо розуміти, як емоції впливають на голос, тіло, обличчя дитини.

Науковці з Каліфорнійського університету в місті Лос-Анджелес аналізували феномен брехні з метою розробки рекомендацій і підготовки правоохоронців. Результати їхнього дослідження були опубліковані в Американському журналі судової психіатрії [12]. Ці вчені визначили деякі індикатори, які можуть вказувати на те, що люди брешуть:

- розпливчастість мовлення;
- повторення питань перед тим, як на них відповісти;
- використання фрагментів речень;
- нездатність описати конкретні деталі, коли історія заперечується;
- поведінкові прояви, наприклад, гра з волоссям або дотики пальців до губ.

Серед психологічних маркерів брехні є й більш складні ідентифікатори, які можна використати для виявлення брехні (таблиця 1). Перше, що відстежують люди для визначення обману, — це мовлення, слова, тому найбільшою підказкою для вчителів є необережні висловлювання тих, хто намагається збрехати. Ідеться про те, що З.Фройд визначив як мовну обмовку. У «Психопатології повсякденного життя» він продемонстрував, що помилки, скоєні в повсякденному житті, наприклад, обмовки, помилкові найменування і помилки під час читання і писання, свідчать про внутрішні психологічні конфлікти. Обмовка, — говорив він, — стає своєрідною «зброєю... якою ти висловлюєш те, чого не хотілося сказати, та якою видаєш себе» (цит. за [5, с. 76]).

Не кожна обмовка є ознакою брехні — її значення стає більш-менш зрозумілим лише за контекстом розповіді.

Наступний спосіб, яким брехуни можуть себе видати, — це тиради. Різниця між обмовкою і тирадою в тому, що промахом є ціла фраза, а не кілька слів. Уникнення прямих відповідей (чи ухилення від відповіді) — це ще один спосіб визначити обман. Коли дитина не дає чіткої відповіді на запитання, є підстави думати, що вона може ухилятися від відповідальності та правдивої інформації. Також

під час брехні можна фіксувати зміни голосу (тембру, інтонації), виникнення пауз (занадто частих чи тривалих), вигуки, повтори, зайві склади. Мовленнєві помилки та паузи можуть відбуватися з двох споріднених причин: дитина не продумала лінію поведінки заздалегідь (наприклад, спонтанна брехня) і, навпаки, у випадку ретельної підготовки, яка викликає підвищене хвилювання (страх викриття посилює помилки брехуна, який погано підготувався) [5, с. 80]. Під час брехні підвищується висота голосу, але це дуже проблематичне виявлення брехні. Через це дорослі можуть потрапити в пастку Брокау (ігнорування індивідуальних мовленнєвих і поведінкових особливостей людини при певному ступені його правдивості).

Таблиця 1. Відповідність типів інформації, що замовчується, поведінковим та емоційним проявам (за П. Екманом [5, с. 289])

Поведінкові прояви	**Замовчувана інформація**
1	2
Мовні обмовки	Можуть бути пов'язані з певним типом емоцій; можливі як витік інформації, не пов'язаний з емоціями
Тиради	Можуть бути пов'язані з певним типом емоцій; можливі як витік інформації, не зв'язаний з емоціями
Ухильне мовлення	Відповідь не підготовлена завчасно чи негативні емоції (скоріш за все, страх)
Паузи і мовні помилки	Відповідь не підготовлена завчасно чи негативні емоції (скоріш за все, страх)
Підвищення тону	Негативні емоції; ймовірно гнів і/або страх
Пониження тону	Негативні емоції; ймовірно сум
Більш голосна і швидка мова	Ймовірно, гнів, страх і/або збудження
Більш повільна і тиха мова	Ймовірно, сум і/або нудьга
Емблеми	Можуть бути пов'язані з певним типом емоцій; можливі як витік інформації, не пов'язаний з емоціями
Зниження кількості ілюстрацій	Нудьга; відповідь не підготовлена; або зважується кожне слово
Збільшення кількості маніпуляцій	Негативні емоції

Продовження табл. 1

1	2
Прискорене або сповільнене дихання	Невизначена емоція
Потіння	Невизначена емоція
Прискорене ковтання	Невизначена емоція
Мікровирази	Будь-яка із визначених емоцій
Нечіткі (змащені) вирази	Певна емоція; або може вказувати на те, що якась емоція пригнічена, але яка — невідомо
Прискорене моргання	Невизначена емоція
Розширення зіниць	Невизначена емоція
Сльози	Сум, розлад, нестримний сміх
Рум'янець	Збентеження, сором чи гнів; може бути відчуття провини
Блідість	Страх чи гнів

Рухи тіла, його пластика (наприклад, емблема, ілюстрація, маніпуляція тощо) є також індикаторами обману. Емблемою є конкретні невербальні значення в певній групі людей. Наприклад, усі знають, що в Україні означає середній палець чи потиск плечима. Потиск ми зазвичай використовуємо замість слів «я не знаю», кивок головою — замість «так», горизонтальний рух головою — «ні» тощо. Тобто емблеми замінюють слова чи словосполучення. Зазвичай ми показуємо їх усвідомлено, але бувають промахи в емблемах (наприклад, неповна дія чи помилкова позиція) [5, с. 90].

Щодо виявлення обману через ілюстрацію, то найбільш поширеним її предметом є руки (під час розмови зображати дії руками в повітрі, для підсилення того, про що йдеться в розповіді). Крім рук, ілюструвати мову можуть брови, повіки, усе тіло або верхня частина торса. Важливо стежити за тим, як часто їх використовують у порівнянні зі звичайною поведінковою манерою дитини. Прикладами ілюстрації є клацання пальцями чи спроба захопити щось із повітря. Ознакою обману слугують не самі ілюстрації, а їх зменшення (відсутність емоцій, які людина вкладає у слова; розмова нерішуча чи обережна). Різницею між ілюстрацією і емблемою при брехні є те, що кількість емблем збільшується, кількість ілюстрацій зменшується.

До маніпуляцій тіла відносяться рухи, якими масажують, потирають, тримають, щипають, колупають, чухають іншу частину тіла або роблять якісь інші дії з нею. Деякі з коротких маніпуляцій

зовні мають певну мету: поправляють волосся, прочищають вухо, чухають якусь частину тіла. Довготривалі маніпуляції на вигляд абсолютно безцільні — це скручування і розкручування волосся, потирання пальців, постукування ногою. Але маніпуляції, знову-таки, не можуть бути надійною ознакою брехні, оскільки вони залежать від індивідуальності кожної дитини [5, с. 96].

Прихильники нейролінгвістичного програмування (НЛП) стверджують, що певні рухи очей є також надійним індикатором брехні. Згідно з цим уявленням, людина, яка дивиться праворуч, можливо бреше, тоді як погляд праворуч вказує на те, що вона говорить правду. Існують такі інтерпретації рухів очей: вгору-вправо: візуальні спогади; вгору-вліво: візуальне конструювання; вправо: аудіальний спогад; вліво: аудіальне конструювання; вниз-вправо: внутрішній діалог; вниз-вліво: кінестетика.

Вербальні та невербальні сигнали, що дозволяють розрізняти брехню та правду, можуть стати більш очевидними в міру збільшення когнітивного навантаження [15].

Для запобігання розвитку брехливості в дітей потрібно враховувати такі її каталізатори: 1) брехливість свідчить переважно про неадекватність взаємин поміж батьками та дітьми, їх порушення; 2) нетактовні вимоги, що не враховують інтересів дитини, провокують брехню; 3) брехня цілком може бути засобом адаптації (діти дошкільного віку (5–6 років) переживають етап розвитку, в основі якого лежить потреба в розумінні); 4) при виявленні функції рефлексії дитина активно розвиває внутрішню позицію, генерує власну роль у подіях [2, с. 39].

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми доводить, що ідентифікація брехні — це складний багатокомпонентний психологічний процес. Не всі з проаналізованих ідентифікаторів були експериментально підтверджені, хоча мають під собою значну теоретичну базу. Окреслені ознаки, маркери й індикатори брехні не можуть надійно працювати поодинці, але в тандемі та за наявності вміння правильно оцінювати ситуацію вчитель чи батьки можуть ідентифікувати брехню дитини. Обман є свідомим спотворенням дійсності, тому кожна брехня має свої мотиви та причини, урахування яких є необхідною умовою її розпізнавання. Проблематичні ситуації повинні розглядатися із застосуванням ідентифікаторів комплексно.

Перспективи подальших досліджень проблеми виявлення маркерів неправдивості дітей і підлітків ми вбачаємо у вивченні емпіричних аспектів цієї проблеми.

Список використаної літератури

1. Ариели Д. *Честно о нечестности*. Москва : Альпина Диджитал, 2012. 300 с.
2. Майорчак Н. М. *Брехливість особистості в соціально-психологічному контексті*. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2018. 193 с.
3. Райт Р. *Моральное животное*. Москва : Аст, 2020. 512 с.
4. Экман П. *Лгуны или фантазеры. Правда о детской лжи*. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 272 с.
5. Экман П. *Психология лжи. Обмани меня, если сможешь*. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 304 с.
6. Юркевич В. С., Емельянова И. В. Феномен лжи в детском возрасте: амбивалентный подход. *Современная зарубежная психология*. 2020. Том 9. № 1. С. 114–124. doi: 10.17759/jmfp.2020090112
7. Blanton B. *Radical Honesty: How to Transform Your Life by Telling the Truth*. USA : Sparrowhawk Publishing, 2006. 277 p.
8. Curci A., Lanciano T., Battista F., Guaragno S., Ribatti R. M. Accuracy, Confidence, and Experiential Criteria for Lie Detection Through a Videotaped Interview. *Frontiers in Psychiatry*, 2019. № 9. P. 748. doi: 10.3389/fpsyt.2018.00748.
9. De Paulo B. *Singled Out: How Singles Are Stereotyped, Stigmatized, and Ignored, and Still Live Happily Ever After*. New York : St. Martin's Press, 2006. 336 p.
10. Dor D. The role of the lie in the evolution of human language. *Language Sciences*, 2017. Vol. 63. P. 44–59. doi: 10.1016/j.langsci.2017.01.001
11. Elementary school children's cheating behavior and its cognitive correlates / X. P. Ding [et al.]. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. Vol. 121. P. 85–95. doi: 10.1016/j.jecp.2013.12.005
12. Geiselman R. E., Elmgren S., Green C., Rystad I. Training laypersons to detect deception in oral narratives and exchanges. *Am J Forensic Psychology*, 2011. № 32. P. 1–22.
13. Mottron L. The power of autism. *Nature*, 2011. Vol. 479 (7371). P. 33–35. doi: 10.1038/479033a

14. Talwar V., Lee K. Social and Cognitive Correlates of Children's Lying Behavior. *Child Development*, 2008. Vol. 79 (4). P. 866–881. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01164.x

15. Walczyk J. J., Igou F. P., Dixon A. P., Tcholakian T. Advancing lie detection by inducing cognitive load on liars : a review of relevant theories and techniques guided by lessons from polygraph-based approaches. *Front Psychol*, 2013. № 4. P. 14. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00014

References

1. Arieli, D. (2012). *Chestno o nechestnosti* [Honestly about dishonesty]. Moskva : Al'pina Didzhital. 300 s. [in Russian]

2. Majorchak, N. M. (2018). *Brehlivist' osobistosti v social'no-psihologichnomu konteksti* [Falsehood of the individual in the socio-psychological context]. L'viv : L'vivs'kij dkrzhavnij universitet vnutrishnih sprav. 193 s. [in Ukrainian]

3. Rajt, R. (2020). *Moral'noe zhivotnoe* [The moral animal]. Moskva : Ast. 512 s. [in Russian]

4. Jekman, P. (2017). *Lguny ili fantazery. Pravda o detskoj lzhi* [Liars or dreamers. The truth about children's lies]. Sankt-Peterburg : Piter. 272 s. [in Russian]

5. Jekman, P. (2010). *Psihologija lzhi. Obmani menja, esli smozhesh'* [The psychology of lies. Lie to me if you can]. Sankt-Peterburg : Piter. 304 s. [in Russian]

6. Jurkevich, V. S. & Emel'janova, I. V. (2020). Fenomen lzhi v detskom vozraste: ambivalentnyj podhod [The phenomenon of lying in childhood: an ambivalent approach]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*, 9 (1). S. 114–124. doi: 10.17759/jmfp.2020090112 [in Russian]

7. Blanton, B. (2006). *Radical Honesty: How to Transform Your Life by Telling the Truth.* USA : Sparrowhawk Publishing. 277 p.

8. Curci, A., Lanciano, T., Battista, F., Guaragno, S. & Ribatti, R. M. (2019). Accuracy, Confidence, and Experiential Criteria for Lie Detection Through a Videotaped Interview. *Frontiers in Psychiatry*, 9. P. 748. doi: 10.3389/fpsyt.2018.00748

9. De Paulo, B. (2006). *Singled Out: How Singles Are Stereotyped, Stigmatized, and Ignored, and Still Live Happily Ever After*. New York : St. Martin's Press. 336 p.
10. Dor, D. (2017). The role of the lie in the evolution of human language. *Language Sciences*. Vol. 63. P. 44–59. doi: 10.1016/j.langsci.2017.01.001
11. Elementary school children's cheating behavior and its cognitive correlates / X. P. Ding [et al.] (2014). *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 121. P. 85–95. doi: 10.1016/j.jecp.2013.12.005
12. Geiselman, R. E., Elmgren, S., Green, C. & Rystad, I. (2011). Training laypersons to detect deception in oral narratives and exchanges. *Am J Forensic Psychology*. 32. P. 1–22.
13. Mottron, L. (2011). The power of autism. *Nature*. Vol. 479 (7371). P. 33–35. doi: 10.1038/479033a
14. Talwar, V. & Lee, K. (2008). Social and Cognitive Correlates of Children's Lying Behavior. *Child Development*. Vol. 79 (4). P. 866–881. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01164.x
15. Walczyk, J. J., Igou, F. P., Dixon, A. P. & Tcholakian, T. (2013). Advancing lie detection by inducing cognitive load on liars : a review of relevant theories and techniques guided by lessons from polygraph-based approaches. *Front Psychol*. 4. P. 14. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00014

Kolly-Shamne A., Kovalova N.

Identification of lying among students

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of lying as a psychological phenomenon. The ambiguity, ambivalence and at the same time socio-psychological significance of this problem is analyzed. The peculiarities and the basic age features of lying in childhood and puberty as well as motives and reasons of this phenomenon in different age groups (preschool age, primary school age, teenage age) have been considered. The main identifiers and markers that can differentiate the elements of truth and lying in the verbal expression among children and teenagers (features of the speech, eye and body movements, its plasticity, etc.) were analyzed. It is shown that the phenomenon of lying has its expression in the behavior of personality in the form of a combination of verbal and nonverbal signs, which can be noticed and determined in the process of communication.

Key words: the phenomenon of lying, motives of lying, personality development, psychological identifiers of lying, Paul Ekman, neurolinguistic programming (NLP).

Коллі-Шамне Анжеліка Володимирівна,
доктор психологічних наук, професор
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-1541-6079*
shamne@ukr.net

Ковальова Наталія Валеріївна,
фізико-математичний факультет
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
natashakovaleva3963@gmail.com

Розділ III
Психологічні особливості професійної підготовки фахівця

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 39–50

УДК 159.922:[378:37.011.3-051]

Психологічні аспекти професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці

Пінська О. Л.

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми професійного самовизначення на етапі вибору професії в юнацькому віці. Розглянуто психолого-педагогічні уявлення щодо сутності і змісту професійного самовизначення. Акцентовано на виборі професії як основного стратегічного етапу професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці. Подано опис перепон професійного вибору, розкрито сутність суперечностей, що виникають у процесі вибору професії. Зосереджено увагу на основних чинниках, що обумовлюють професійний вибір. Доведено, що детермінантами усвідомленого вибору професії виступають як внутрішні, так і зовнішні чинники.

Ключові слова: самовизначення, особистісне самовизначення, професійне самовизначення, юнацький вік, суперечності, соціально-психологічні фактори.

Постановка проблеми. В умовах глибоких соціально-політичних, економічних і духовних зрушень, які відбуваються в суспільстві, сучасному соціуму потрібен соціально та професійно активний, компетентний, мобільний і конкурентоспроможний фахівець. Підготовка такого фахівця значною мірою обумовлюється професійним самовизначенням особистості. Професійне самовизначення як складне структурно-динамічне явище полягає у свідомій та активній реалізації особистості себе в житті. Воно значною мірою обумовлюється потребами суспільства, зумовлюється внутрішньою логікою психічного розвитку особистості та є одним із найважливіших стратегічних рішень у житті людини. Як важливий і обов'язковий етап цілісного особистісного розвитку професійне самовизначення — це частина життєвого шляху людини, важлива ланка в безперервному ланцюгу актів її самореалізації.

У сучасній психологічній науці професійне самовизначення трактується, як процес розвитку суб'єкта праці на різних етапах професійного становлення, виступаючи його сутнісною основою, неперервним процесом пошуку й набуття людиною смислів своєї професійної діяльності, відкриттям свого «Я» як фахівця. Професійне

© *Пінська О. Л.*

самовизначення не можна розуміти, як дію, до якої людина готується все життя і здійснивши яку, вона може вважати себе повністю реалізованою. Це «не одноразовий акт вибору, а низка рішень упродовж усього віку людини, які обумовлені способом її життя» [7, с. 55].

Ключовим моментом професійного самовизначення є свідомий вибір професії, визначаючись із якою особистість здійснює в такий спосіб не тільки вибір роду занять, а й свого місця в житті. Найбільш актуальним професійний вибір стає на етапі ранньої юності, оскільки цей період вікового розвитку характеризується усвідомленням власного Я, формуванням «Я-концепції», здатністю до прийняття самостійних рішень, визначенням соціально й особистісно значущих цілей. У цей віковий період відбувається перехід від пізнання світу до його перетворення, пізнання себе й активне самоствердження в житті з урахуванням як власних особливостей і можливостей, так і вимог професійної діяльності та соціально-економічних умов. У ранньому юнацькому віці особистість самовизначається, виходячи із внутрішніх потреб, що співвідносяться із суспільними запитами та затребуваністю ринку праці, і починає оцінювати свої наміри та можливості щодо вибору фаху. Обираючи ту чи ту професію, людина обирає щось більше, тобто те, що дає ця професія для більш повного відчуття її власного життя [7, с. 74]. Отже, від правильного вибору спеціальності залежить майбутнє людини, її самореалізація та самоздійснення, що актуалізує проблему професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічного аспекту професійного самовизначення через призму аналізу його сутності, суперечностей, детермінаційних чинників успішності розвитку в ранньому юнацькому віці на етапі вибору професії.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Феномен професійного самовизначення особистості є складним і багатоаспектним. У колі уваги наукової спільноти знаходяться основні аспекти означеної проблеми, а саме: теоретичні засади особистісного та професійного самовизначення як складової процесу життєвого самовизначення (К. О. Абульханова-Славська [1], Б. Г. Ананьєв [2], Є. І. Головаха [5], Є. О. Клімов [7], І. С. Кон [8], М. С. Пряжніков [13] та ін.); професійне самовизначення в контексті ціннісно-смислової сфери особистості на етапі повноліття (Н. Р. Гінзбург [3], Є. Ф. Зеєр [6], Є. В. Кучеренко [9]; особливості, сутність і зміст професійного вибору як етапу професійного самовизначення (Є. Ф. Зеєр [6], Є. О. Клімов [7], І. С. Кон [8] та ін.); формування адекватних професійних намірів

і планів, реалістичного образу себе як професіонала на етапі ранньої юності (А. Є. Левенець [10], І. С. Кон [8], Є. В. Кучеренко [9], М. С. Пряжніков [14], Л. П. Федоренко [16], Н. С. Чистякова [17] ін.); зв'язок професійного самовизначення з життєвими перспективами особистості (М. Р. Гінзбург [4], Є. І. Головаха [5] та ін.); визначення сутності і змісту професійного самовизначення (М. Р. Гінзбург [4], Є. Ф. Зеєр [6], М. С. Пряжніков [14] та ін.).

Викладення основного матеріалу дослідження. Термін «професійне самовизначення» має різні інтерпретації, що свідчить про відсутність однозначного розуміння окресленої дефініції, а це обумовлює необхідність з'ясування сутності таких суміжних базових понять, як «самовизначення» й «особистісне самовизначення». Аналіз запропонованих у науковій літературі тлумачень поняття «самовизначення» дає підстави розглядати його як системоутворювальну властивість особистості, яка визначає її психологічний склад, відображає цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивне ставлення до різних аспектів дійсності, як надбання людиною своєї ціннісно-смислової єдності [7], змістовне конструювання нею свого життєвого поля, що містить у собі як сукупність індивідуальних життєвих смислів, так і простір реального діяння, сутнісною особливістю якого є спрямованість у майбутнє [5, с. 47].

К. О. Абульханова-Славська тлумачить самовизначення особистості як «проведення своєї лінії в соціальній дійсності». Учена підкреслює зв'язок самовизначення з активністю самої особистості, залежність його від міжособистісних стосунків у значущому оточенні. Істотного значення автор надає життєвій перспективі та життєвій програмі людини [1, с. 105–106].

Самовизначальною особистістю є суб'єкт, здатний до самооцінки, саморегулювання, який з урахуванням суспільних і власних потреб і можливостей може самостійно ставити життєві цілі, досягати їх і нести відповідальність за свою діяльність, учинки та поведінку.

Вищим проявом життєвого самовизначення є особистісне самовизначення як цілісне уявлення особистості про себе, знаходження нею свого образу «Я» і постійний розвиток цього образу, набір ціннісних орієнтацій та особистісних смислів, прийняття внутрішньої позиції дорослої людини як потреби в активізації та самореалізації, що розвиває вміння створювати психологічну перспективу, здатність будувати життєві плани. Особистісне самовизначення — це визначення себе стосовно суспільно прийнятих (і прийнятих цією людиною)

критеріїв особистісного становлення та подальша дієва реалізація себе на основі цих критеріїв [16, с. 2].

Підґрунтям розвитку людини у зрілому віці стає професійна діяльність. Визнання особистісно утворювальної функції провідної діяльності неминуче призводить до виділення у процесі становлення особистості періоду, пов'язаного з вибором, підготовкою до виконання та виконанням дорослою людиною одного типу діяльності — професійної. У зв'язку з цим процес розвитку суб'єкта професійної праці тісно пов'язаний з її професійним самовизначенням, яке є критерієм успішності професійного розвитку особистості. Відповідно до поглядів учених щодо феномену професійного самовизначення в наукових доробках ряду дослідників, як-от: І. С. Кона [8], Є. О. Клімова [7], М. С. Пряжнікова [13], В. О. Татенка [12], — професійне самовизначення трактується як процес розвитку суб'єкта праці на різних етапах професійного становлення, виступаючи його сутнісною основою, неперервним процесом пошуку й набуття людиною смислів своєї професійної діяльності, відкриття та реалізації свого «Я» як фахівця.

Так, Є. О. Клімов, розглядаючи професійне самовизначення як один з найважливіших проявів суб'єкта професійної діяльності, окреслений феномен визначає як «діяльність людини, що приймає той або інший зміст, це, насамперед, образи бажаного майбутнього особистості, усвідомлення себе й свого місця в системі ділових міжособистісних відносин» [7, с. 74]. Згідно з позицією М. Р. Пряжнікова, професійне самовизначення особистості постає як життєво важлива проблема, головною метою якого є поступове формування внутрішньої готовності до самостійної й усвідомленої побудови, корекції та реалізації перспектив власного розвитку, професійної готовності самостійно знаходити особистісно значущі смисли в конкретній професійній діяльності. Зважаючи на це, автор стверджує, що сутністю професійного самовизначення особистості є самостійний та усвідомлений пошук і знаходження особистісного сенсу в трудовій діяльності і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [13, с. 64]. В. О. Татенко сутність професійного самовизначення розглядає в такий спосіб: «Самовизначитись — означає теоретично відповісти собі самому на запитання "Хто я є?", "Що я хочу?", "Що я можу?" і практично пересвідчитись у правильності своїх відповідей. Йдеться про відкриття через самопізнання своїх загальнолюдських, особливих та індивідуальних властивостей, якостей, про з'ясування глибинних потягів і спрямувань про оцінку своїх здатностей і здібностей» [12,

с. 431]. Тобто для правильного вибору професії людині необхідно мати чітке уявлення про себе і свої здібності, вона повинна знати вимоги, які висуваються професією, і можливості конкретизації поставлених цілей.

Отже, професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистості себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та передбачає самооцінку людиною своїх індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей із психологічними вимогами професії до людини; усвідомлення своєї ролі в системі суспільних відносин і відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Професійне самовизначення — це важливе життєве завдання, яке суспільство ставить перед особистістю та яке особистість повинна вирішити за певний період часу; це процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід будує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства — з іншого; процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Професійне самовизначення молоді, як стверджував І. С. Кон, полягає в чіткій орієнтації та визначенні свого місця у світі дорослих, а також у формулюванні соціально й особистісно значущих цілей, досягнення яких забезпечується самореалізацією суб'єкта [8].

Здійснюється професійне самовизначення особистістю через послідовність життєво важливих виборів. Саме в ситуаціях вільного вибору особистість рельєфно виявляється як суб'єкт діяльності. Розглядаючи проблему вибору в контексті життєвого шляху особистості як «вибір себе», «як вибір життєвого шляху», Б. Г. Ананьєв зазначає, що здійснення вибору, як свідомо вибраного рішення, призводить як до зміни самої людини, так і до зміни способу життя. Для особистості, що здійснює вибір, головним є визначення себе стосовно мети і цінностей, оскільки саме ціннісні орієнтації є ядром самовизначення [1, с. 12]. Найважливішим стратегічним вибором у житті людини виступає вибір професії, який є ключовим моментом професійного самовизначення суб'єкта. Б. Г. Ананьєв зазначає, що «вибір професії, ціннісна орієнтація на ту чи іншу сферу суспільного ідеалу — все це окремі моменти, які характеризують початок самостійного життя у суспільстві, перш за все воно є старт самостійної професійної діяльності, оскільки конкретизує цілі, сенс буття, те, чому особистість віддає переваги» [2].

Найбільш сприятливі умови для професійного вибору створюються в ранньому юнацькому віці особистісного розвитку. Важливими

психологічними новоутворенням в цей віковий період є відкриття цілісного «Я»-образу, активний пошук сенсу життя, визначення власних життєвих позицій, формування ціннісного уявлення про себе, здатність переходити від пізнання світу до його перетворення та пізнання себе. Цей віковий період характеризується активним самоствердженням у житті, наявністю перспективного погляду на професійне самовизначення та пов'язаний із прийняттям особистісного рішення, найбільш відповідального та значущого в житті, — вибір професії, виходячи із внутрішніх потреб, що співвідносяться із суспільними запитами та затребуваністю ринку праці.

Розглядаючи професійне самовизначення на етапі вибору професії як усвідомлення особистістю властивостей і особливостей власного Я, які є значущими для процесу оволодіння професією і в подальшій професійній діяльності, більшість дослідників розглядають професійне самовизначення як полімотивований феномен, який зумовлюється рядом соціально-психологічних чинників. У цьому зв'язку Є. О. Клімов акцентує на тому, що, вибираючи професію, індивід повинен враховувати, чого він хоче (свої бажання), що він може (свої здібності) і що потрібно в нашому розумінні — потреби ринку праці [7]. Тому процес професійного вибору можна розглядати як взаємодію трьох чинників: «Хочу» (інтереси, бажання потяги), «Можу» (здібності, уміння, професійно важливі особистісні якості, стан здоров'я), «Треба» (знання, соціальний запит суспільства, кон'юнктура ринку).

Науковці констатують співіснування різних підходів до визначення кількісного та якісного складу чинників професійного вибору. Аналіз варіативності поглядів учених засвідчив наявність спільних позицій, що дозволило здійснити узагальнення та виокремити, на нашу думку, основні внутрішні й зовнішні чинники. До зовнішніх було віднесено такі чинники: соціальний статус батьків і рівень освіти, місце проживання, рівень поінформованості щодо обраної професії, вплив референтних груп, поради, вказівки з боку старших членів сім'ї, інших людей, соціальні еталони (мода, престиж), соціально-економічні та соціокультурні характеристики середовища, стиль міжособистісних стосунків, протікання процесу самовизначення в референтних групах, поінформованість про структуру народного господарства, кон'юнктуру ринку праці.

Основними внутрішніми чинниками правильного професійного вибору постають: потреби, нахили, наміри, психологічні установки, професійний інтерес, професійна спрямованість, особливості ціннісно-мотиваційної сфери, розвиток інтелекту, сформованість професійно

важливих якостей, знання змісту й умов праці. Ефективність впливу визначених чинників потребує їх узгодженості або принаймні несуперечливості.

У професійному самовизначенні на етапі вибору професії виникають суперечності, зокрема між прагненням особистості до самостійності та потребою кваліфікованої допомоги дорослих під час вибору фаху; соціальною орієнтацією молоді на вибір переважно престижних професій і потреби держави в різних спеціалістах; професійними намірами молоді та можливостями їх реалізації з огляду на різні умови; вимогами професійної діяльності і можливостями особистості виконувати їх ефективно; професійними намірами та здібностями; станом здоров'я та медико-фізіологічними вимогами фаху. Домінуючою виступає суперечність між «хочу» та «можу». Ідеться про суперечність між бажаним («хочу») майбутнім, що представлене в суб'єктивній картині життєвого шляху і тією реальністю, яка визначає суб'єктивні можливості його досягнення («можу»). Така суперечність виникає тоді, коли реальні можливості людини не дозволяють досягти бажаного, або, коли людина, маючи значний особистісний потенціал, не бачить адекватних засобів для реалізації власних можливостей.

Вирішення суперечностей потребує узгодження професійно-психологічних можливостей людини зі змістом та вимогами професійної праці, а також знаходження сенсу виконуваної діяльності, що постійно змінюється й ускладнюється в конкретній соціально-економічній ситуації [6].

Основу для усунення суперечностей професійного самовизначення складає усвідомлення особистістю перепон до вибору фаху, домінуючими серед яких можна визначити такі: використання неадекватних джерел інформації про професію; невміння систематизувати наявну інформацію, виділяти основне та другорядне; невміння співвідносити свої можливості з вимогами професії; переважання емоційних компонентів у процесі прийняття рішення щодо вибору роду діяльності; підпорядкування «тиску» з боку оточуючих [5].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що професійне самовизначення тісно пов'язане із загальним життєвим самовизначенням особистості, на яке суттєво впливають навколишнє соціальне середовище й активна життєва позиція людини і яке є критерієм успішності професійного становлення особистості, професійного росту і розвитку компетентності у професії. Як стратегічне життєве завдання, яке суспільство ставить перед особистістю і яке особистість повинна вирішити за певний період

часу, є процесом поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід будує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства — з іншого; як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Ключовим моментом професійного вибору є усвідомлення людиною своїх особистісних особливостей і можливостей, а також орієнтація в соціально-економічних умовах, у яких здійснюється свідомий вибір. Узагальнюючи досвід дослідження означеного феномену, можна констатувати, що професійне самовизначення є процесом формування особистістю ставлення до професійної діяльності та до себе як суб'єкта цієї діяльності в майбутньому, а також як спосіб його реалізації через довготривалий процес узгодження внутрішньо-особистісних цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх утілення й умовами, які створюють конкретні види діяльності та соціально-професійні потреби.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. *Стратегия жизни: методические проблемы психологии.* Москва : Мысль, 1991. 229 с.
2. Ананьев Б. Г. *О проблемах современного человекознания.* Москва : Наука, 1977. 380 с.
3. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*, 1998. № 2. С. 19–27.
4. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*, 1994. № 3. С. 43–52.
5. Головаха В. И. *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи.* Киев : Наукова думка, 1999. 144 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособ. Москва : Издательство МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2008. 256 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для студ. вузов. Ростов-на-Дону, 1996. 552 с.
8. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 336 с.
9. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення особистості як динамічний процес. *Проблеми загальної та педагогічної психології*

: збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. XI. част. 2. Київ : Генезум, 2009. С. 223–233.

10. Левенець А. Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : *автореф. дис. ... канд. психол. наук* : 19.00.07. Київ, 2006. 29 с.
11. Нікітіна І. В. *Суб'єктивне самовизначення молодої людини в період повноліття.* Київ : КНТ, 2008. 192 с.
12. Основи психології : підруч. для студ. вищ. закл. освіти / О. В. Киричук, В. А. Роменець, В. О. Татенко, І. П. Маноха, В. М. Пискун, Т. С. Кириленко, Т. М. Титаренко. 4-те вид., стер. Київ : Либідь, 1999. 632 с.
13. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва : Институт практической психологии; Воронеж : МДЭК, 1996. 256 с.
14. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе. *Вопросы психологии*, 1996. № 1. С. 57–64.
15. Психологія професійного самовизначення особистості / за ред. М. С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 280 с.
16. Федоренко Л. П. Психологічні детермінанти професійного самовизначення старшокласників. *Науковий часопис Національного пед-го університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки : зб. наук. праць.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 7 (52). С. 143–149.
17. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профессии. *Педагогика*, 2005. № 1. С. 19–26.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategiya zhizni: metodicheskie problemy psihologii* [Life strategy: methodological problems of psychology]. Moskva : Mysl'. 229 s. [in Russian]
2. Anan'ev, B. G. (1977). *O problemah sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human knowledge]. Moskva : Nauka. 380 s. [in Russian]

3. Ginzburg, M. R. (1998). Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaya problema [Personal self-determination as a psychological problem]. *Voprosy psihologii*, 2. S. 19–27. [in Russian]

4. Ginzburg, M. R. (1994). Psiholohiheskoe soderzhanie lichnostnogo samoopredeleniya [Psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psiholohii*, 3. S. 43–52. [in Russian]

5. Golovaha, V. I. (1999). *Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi* [Life perspective and professional self-determination of young people]. Kyev : Naukova dumka. 144 s. [in Ukrainian]

6. Zeer, E. F. (2008). Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti : uchebnoe posobie [Psychology of professional self-determination in early youth]. Moskva : MPSI; Voronezh : NPO MODEK. 256 s. [in Russian]

7. Klimov, E. A. (1996). Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination] : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Rostov-na-Donu. 552 s. [in Russian]

8. Kon, I. S. (1984). V poiskah sebya. Lichnost' i ee samosoznanie [In search of yourself. Personality and its self-consciousness]. Moskva : Politizdat. 336 s. [in Russian]

9. Kucherenko, E. V. (2009). Profesijne samoviznachennya osobistosti yak dinamichnij process [Professional self-determination as a dynamic process]. *Problemi zagal'noyi ta pedagogichnoyi psihologii : zb. nauk. prats' institutu psihologii imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny* / za nauk. red. S. D. Maksymenka, 11 (2). S. 223–233. [in Ukrainian]

10. Levenec', A. E. (2006). Psihologichni osoblivosti stanovlennya zhittevoyi perspektivi v yunac'komu vici [Psychological features of the formation of life prospects in the youth] : *abstract of doctor of Science*. 19.00.07. Kyev. 29 s. [in Ukrainian]

11. Nikitina, I. V. (2008). *Sub'yektivne samoviznachennya molodoi lyudini v period povnolittya* [Subjective self-determination of a young person in the period of full-time]. Kyev : KNT. 192 s. [in Ukrainian]

12. Osnovi psihologii (1999). [Fundamentals of psychology] : pidruch. dlya stud. vishch. zakl. osviti / O. V. Kirichuk, V. A. Romenec', V. O. Tatenko, I. P. Manoha, V. M. Piskun, T. S. Kirilenko, T. M. Titarenko. 4-te vid., ster. Kyev : Libid'. 632 s. [in Ukrainian]

13. Pryazhnikov, N. S. (1996). Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie [Professional and personal self-determination]. Moskva : Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh : MDEK. 256 s. [in Russian].

14. Pryazhnikov, N. S. (1996). Professional'noe samoopredelenie v kul'turno-istoricheskoj perspective [Professional self-determination in a cultural-historical perspective]. *Voprosy psihologii*, 1. S. 57–64. [in Russian]

15. Psihologiya profesijnogo samoviznachennya osobistosti (2018). [Psychology of professional self-development] / za red. M. S. Korol'chuka. Kyev : Kyev. nac. torg.-ekon. un-t. 280 s. [in Ukrainian]

16. Fedorenko, L. P. (2018). Psihologichni determinanti profesijnogo samoviznachennya starshoklasnikiv [Psychological determinants of professional self-development of high school students]. *Naukovij chasopis Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 12: Psihologichni nauki : zb. nauk. prac'*. Kyev : Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova. Vip. 7 (52). S. 143–149. [in Ukrainian]

17. Chistyakova, S. N. (2005). Problema samoopredeleniya starsheklassnikov pri vybore professii [The problem of self-determination of high school students when choosing a profession]. *Pedagogika*, 1. S. 19–26. [in Russian]

Pinskaya E. L.

Psychological aspects of professional self-determination in early adolescence

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of professional self-determination at the stage of choosing a profession in adolescence. Psychological and pedagogical ideas about the essence and content of professional self-determination are considered. Emphasis is placed on the choice of profession as the main strategic stage of professional self-determination in early adolescence. The description of obstacles of a professional choice is given, the essence of the contradictions arising in the course of a choice of a profession is opened. Emphasis is placed on the main factors that determine the professional choice. It is proved that the determinants of conscious choice of profession are both internal and external factors.

Key words: self-determination, personal self-determination, professional self-determination, adolescence, contradictions, socio-psychological factors.

Пінська Олена Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
pinskayklava@gmail.com

Розділ IV
Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 53–62

УДК 159.9.07

Вплив пандемії COVID-19 на рівень взаємодії в системі «учень-учитель»

Дрібас С. А.
Лаговська Є. О.

Анотація. У статті розкрито проблему рівня учнівсько-вчительської взаємодії у процесі тимчасового переходу шкіл на формат дистанційного навчання. Звернено увагу на різну оцінку якості комунікації з боку освітян і школярів. Наведено результати емпіричного дослідження, що показали різновекторність в оцінці доречності дистанційного формату навчання в межах освітнього процесу в сучасних школах. Представлено перелік недоліків і переваг дистанційного формату навчання. Уточнено ступінь зв'язку між кризовими явищами та загальним психологічним станом молоді. Проаналізовано актуальні дослідження з проблеми дистанційного навчання. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок щодо рівня взаємодії в системі «викладач-студент».

Ключові слова: взаємодія, дистанційне навчання, пандемія, інформаційна компетентність, учень, учитель.

Постановка проблеми. Через загрозу поширення вірусу COVID-19 більшість світових держав активізували впровадження карантинних заходів, що призвели до закриття на необмежений час значної частини освітніх закладів. Ця проблема не оминула й українських реалій, де вчителі змушені були швидко переорієнтувати курс свого викладання на адаптацію в нових умовах. Перед усіма учасниками освітнього процесу постало непросте завдання — за короткий термін переключитися на дистанційний формат навчання.

Підготовленість до цього процесу в українських закладах освіти була не однаковою і проблеми, які виникали в освітян різних розрядів і категорій, також відрізнялись. Серед загальних ускладнень, які так чи інакше торкнулися українських учителів в умовах дистанційного навчання, можна виділити як виключно технічні труднощі (відсутність або порушення стабільного інтернет-з'єднання, нестача комп'ютерної техніки та ін.), так певні суб'єктивні фактори (моральна неготовність учителів до нового формату навчання, прогалини в технічних навичках, супротив батьківської громадськості та ін.).

© *Дрібас С. А., Лаговська Є. О.*

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Проблема реакції суспільства на умови пандемії в психології є не новою, але у зв'язку з погіршенням епідеміологічної ситуації у світі через поширення вірусу COVID-19 вона набула принципово нового висвітлення в роботах як вітчизняних, так і закордонних науковців. У межах нашого дослідження важливим завданням було проаналізувати наукові джерела, які розкривають зазначену проблему в контексті аналізу особливостей дистанційної форми навчання та її впливу на рівень взаємодії в системі «вчитель-учень». Теоретико-методологічний аналіз наявних літературних джерел показав, що науковий резонанс мають роботи, які розглядають проблему дистанційного навчання крізь призму емоційних станів, афектів і реакцій, насамперед фрустраційних і стресових [3; 8].

Цей напрямок досліджень дає цінний матеріал щодо формування симптомокомплексу реакцій на змінні умови життя, до яких належить і запровадження карантинних обмежень та уведення тимчасового локдауну. Значущими є й роботи, які присвячені висвітленню позитивних і негативних наслідків дистанційного формату навчання [1; 9]. Ці праці дають можливість спрогнозувати, як зміниться рівень учнівсько-вчительської взаємодії в умовах затяжного переходу на дистанційний формат. Цікавий статистичний матеріал мають дослідження у вивченні проблеми взаємодії на рівні закладів вищої освіти, які на відміну від шкіл мають досвід роботи в дистанційному форматі за допомогою залучення спеціальних платформ і програм [5; 6].

Мета статті. Мета нашого дослідження полягає у визначенні ступеня впливу пандемії COVID-19 на рівень учнівсько-вчительської взаємодії в умовах тимчасового переходу на дистанційний формат навчання.

Викладення основного матеріалу дослідження. Дискусії щодо доречності й ефективності використання дистанційного навчання в системі загальної середньої освіти тривають і сьогодні. Вони стосуються навіть експлікації термінологічного апарату з проблеми дослідження. Аналізуючи варіації у визначенні поняття «дистанційне навчання» в різних наукових джерелах, ми зауважили, що більшість авторів схильні до опису його як однієї з форм навчання, яке найбільш інтенсивно розвивається та все більш поширюється в реаліях XXI століття. Дистанційне навчання можна розглядати як навчання з відривом, коли вчитель і учень розділені просторово,

а освітні процедури здійснюються за допомогою інформаційних і телекомунікаційних технологій [2].

Важливе значення для формування моделі дистанційної освіти в українських школах мав той факт, що різні ІТ-компанії й організації запровадили свій (часто неконтрольований) варіант організації процесу навчання. У багатьох випадках дистанційне навчання підмінювалося самоосвітою. Так, варіант навчання виключно за електронними підручниками передбачав повне самостійне вивчення матеріалу з подальшим підсумковим контролем учнів через систему автоматизованих тестів і зводив контакт із вчителем до мінімуму.

Існує ряд переваг дистанційного формату навчання: учні займаються у зручний для них час, витрачають на виконання роботи стільки часу, скільки необхідно саме їм, учитель також може обирати собі зручний час роботи [4]. До недоліків такого формату отримання учнями знань слід віднести: неоперативність вирішення проблем, складність сприйняття навчального матеріалу з боку учнів, формування кліпового мислення та ін.

Дистанційне навчання, з одного боку, дає додаткові можливості, які позначаються на тому, що можна сидіти вдома та працювати зі свого улюбленого робочого місця. З іншого боку, ця нерухомість, брак вражень, живого спілкування, живих людей довкола, бузсумнівно, — мінус дистанційного навчання.

Із метою перевірки теоретичних положень у жовтні 2021 р. нами було проведено емпіричне дослідження проблеми взаємодії на рівні «вчитель-учень» в умовах тимчасового переходу на дистанційний формат навчання. Опитування проводилось дистанційно, із залученням гугл-форми, яка була поширена серед учнів і вчителів чотирьох шкіл м. Кривого Рогу, а саме: Криворізької загальноосвітньої школи № 103, Криворізької гімназії № 95, Криворізької загальноосвітньої школи № 69, і Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16. Загальна вибірка учнів склала 100 респондентів, а загальна вибірка вчителів — 40.

Аналіз отриманих у результаті дослідження статистичних даних показав наявність відмінностей у ставленні учнів і вчителів до змін у рівнях їх міжособистісної взаємодії у форматі тимчасового переходу на дистанційну систему навчання.

Важливими питаннями анкети були ті, що визначали ставлення учнів і вчителів до дистанційного навчання, розкривали складнощі, що виникли під час онлайн навчання, оскільки як і діти, так і вчителі шукали шляхи взаємодії в нових умовах.

За результатами опитування можна зробити висновок, що в порівнянні з очною дистанційна форма навчання подобається школярам більше (рис. 1).

Рис. 1. Діаграма ступеня позитивної / негативної оцінки моделі дистанційного навчання з боку учнів

І хоча учні зазначають ряд недоліків, які з цим пов'язані, насправді для них ця форма є простішою та відповідає їхньому рівню домагань. Онлайн навчання пом'якшує навчальне навантаження на учнів, тобто у школярів з'являється більше можливостей спростити собі цей процес (наприклад, списати або підглянути відповідь), адже з боку вчителів контроль є мінімізованим.

Учні засвідчують, що вони мають змогу не робити домашнє завдання, оскільки в онлайн форматі вчителям важче його перевіряти; пропускати уроки за своїм бажанням (наприклад, говорячи, що вдома вимкнули світло, зламався комп'ютер або виникли проблеми з інтернет-з'єднанням). До того ж учні молодших і середніх класів знаходяться ще в такому віці, коли не до кінця розуміють, навіщо їм ця школа взагалі, тому із задоволенням користуються можливостями, які в них з'явилися.

У вчительській вибірці (рис. 2) спостерігаємо зовсім іншу ситуацію. Більшість учителів (75%) висловилися категорично проти дистанційної форми навчання. Аргументували свою позицію тим, що вони помічають різке зниження учнівської мотивації, появу проблем у налагодженні рівня комунікації зі школярами та зниження рівня знань учнів у періоди переходу на формат дистанційного навчання.

Учні констатують, що у період дистанційного навчання вчителі дають набагато більший обсяг домашніх завдань, які важко виконати, а також не завжди можлива комунікація з ними, щоб проконсультуватися

(73% учнів вказують цей фактор). У 45% учнів виникають особливі труднощі з освоєнням теоретичного матеріалу, який є доволі об'ємним, а часу на нього вчителі виділяють мало.

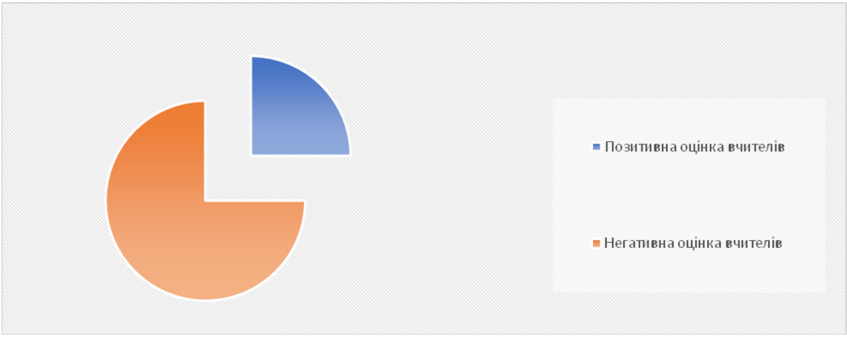

Рис. 2. Діаграма ступеня позитивної / негативної оцінки моделі дистанційного навчання з боку вчителів

Зазначимо, що 41% учнів акцентує на проблемі із засвоєнням теоретичного матеріалу. Вони звертаються за допомогою до батьків, які часто не можуть їм допомогти з огляду на свою зайнятість або обмеженість знань у конкретних питаннях.

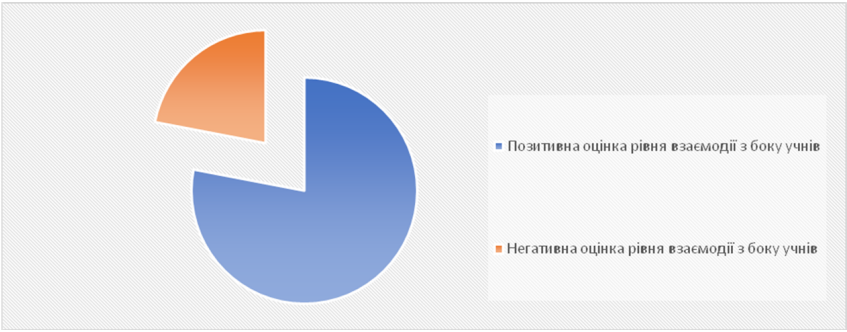

Рис. 3. Діаграма оцінних позицій учнів щодо якості учнівсько-вчительської взаємодії в межах дистанційного формату навчання

Для нашого дослідження важливо було з'ясувати, як учні та вчителі оцінюють якість взаємодії у процесі дистанційного навчання. Аналізуючи статистичні дані, ми переконалися, що 78% респондентів

з числа учнівської громади зауважили, що вони мають можливість спілкуватися з вчителями у процесі синхронних онлайн занять (рис. 3). Однак, частина учнів констатують, що робити це під час уроків в асинхронному режимі практично неможливо, адже більшість учителів не знаходяться в цей час на зв'язку з учнями. Водночас 80% учнів вважають спілкування з учителем дуже важливим і необхідним задля покращення розуміння наукової шкільної діяльності.

Показовим є те, що 60% вчителів указали на наявність складнощів у спілкуванні з учнями в межах онлайн уроків (рис. 4). Отже, дві сторони формули «вчитель-учень» дивляться на ситуацію організації процесу взаємодії діаметрально протилежно, що відповідає даним, отриманим під час оцінки позитивного та негативного ставлення до самого процесу дистанційного навчання.

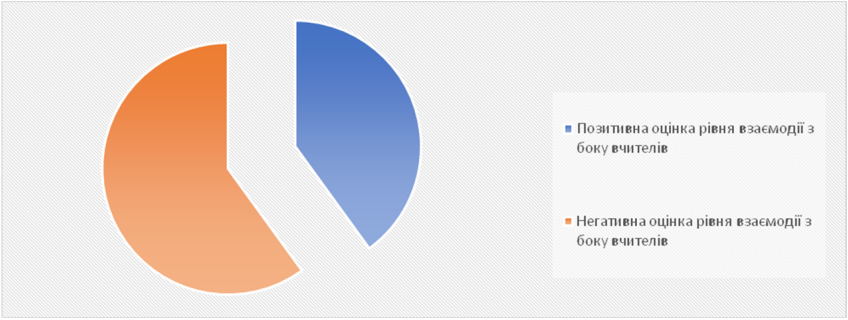

Рис. 4. Діаграма оцінних позицій учителів щодо якості учнівсько-вчительської взаємодії в межах дистанційного формату навчання

Можемо припустити, що такі дані свідчать про певний спротив освітянської когорти змінним умовам навчання у форматі онлайн.

Зазначимо, що детальний аналіз проблем, пов'язаних із переходом на дистанційний формат проведення уроків, показав, що основною проблемою залишається технічне оснащення його учасників.

Результати опитування продемонстрували, що 48% школярів і 35% вчителів мають різного роду проблеми з комп'ютером або іншими технологічними приладами, які потрібні для виходу в інтернет-мережу. А це свідчить про те, що значний відсоток школярів не отримують повний обсяг наукової шкільної інформації і тому мають погані результати, які можуть у подальшому впливати не тільки на майбутній рівень знань, але і на психологічний стан дитини.

Висновки. Організоване нами дослідження показало, що вимушений перехід до дистанційного формату навчання викликав різні оцінки з боку вчителів та учнів, які до нього залучені. Нами були виявлені різні позиції науковців, які вказують на те, що розвиток цифрових технологій із кожним роком зростає і людство впевнено йде вперед разом із технологіями. Тому залучення системи загальної середньої освіти до дистанційного формату навчання рано чи пізно відбулося б, що могло бути не пов'язано із загрозою від COVID-19. Але реалії сучасного світу пришвидшили впровадження інновацій в навчання і виявили серйозні прогалини в рівні інформаційної компетентності учасників освітнього процесу. Акцентуємо, що урегулювання вище названої проблеми дозволить долучитися до потенціалу нових можливостей, які дає дистанційне навчання. Із його допомогою можна урізноманітнити завдання та персоналізувати освітній процес, а активне використання цифрових технологій може сприяти глибшому розумінню матеріалу та появі додаткових можливостей для зворотного зв'язку в межах ефективної співпраці.

В онлайн навчанні можна знайти велику кількість як позитивних, так і негативних характеристик. Важливим аспектом залишається фактор налагодження взаємовідносин між учителем та учнями в цьому новому для них форматі. У розробці окресленого напрямку вивчення ми вбачаємо перспективи подальших досліджень розглянутої проблеми.

Список використаної літератури

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. *Витоки педагогічної майстерності*, 2012. Вип. 10. С. 3–6.

2. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.

3. Джеджера О., Юрчук О. Особливості переживання суб'єктивного емоційного стану здобувачами вищої освіти під час дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівненського державного університету*, 2020. Вип. 15. С. 41–48.

4. Драйкурс Р. *Психологія у класі*. Берлін, 2009. 345 с.

5. Дрібас С., Пінська О., Даценко О. Особливості організації викладацько-студентської взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівненського державного університету*, 2021. Вип. 16. С. 56–62.
6. Дрібас С. А., Макаренко Н. М. Дистанційне навчання і формула взаємодії «викладач-студент». *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, 2021. № 10. С. 480–484.
7. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстерне дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
8. Литвинчук Л. Тенденції розвитку фрустраційних реакцій сучасної молоді. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівненського державного університету*, 2020. Вип. 15. С. 111–117.
9. Прахова С. А., Даценко О. А., Семенов К. А. Дистанційне навчання у просторі сучасних освітніх систем: психологічний контекст. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 2020. 2 (20). С. 260–266.

References

1. Adamova, I. & Golovachuk, T. (2012). Dystantsiine navchannia: suchasnyi pohliad na perevahy ta problemy [Distance learning: current inspection for troubles and problems]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Vip. 10. S. 3–6. [in Ukrainian]
2. Vyshnivskyi, V. V., Hnidenko, M. P., Haidur, H. I. & Ilin, O. O. (2014). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creation of electronic training courses and electronic tests]. Kyiv : DUT. 140 s. [in Ukrainian]
3. Dzhedzhera, O. & Yurchuk, O. (2020). Osoblyvosti perezhyvannia subiektyvnoho emotsiinoho stanu zdobuvachamy vyshchoi osvity pid chas dystantsiinoho navchannia v umovakh pandemii COVID-19 [The peculiarities of the experience of a subjective emotional state of mind will help to illuminate the future of distance learning in the minds of the COVID-19 pandemic]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnenskoho derzhavnoho universytetu*. Vip. 15. S. 41–48. [in Ukrainian]

4. Draikurs, R. (2009). *Psykholohiia u klasi* [Psychology in the classroom]. Berlin. 345 s. [in Ukrainian]
5. Dribas, S., Pinska, O. & Datsenko, O. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii vykladatsko-studentskoi vzaiemodii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Features of the organization of teaching and student interaction in the conditions of distance learning]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnenskoho derzhavnoho universytetu*, 2021. Vyp. 16. S. 56–62. [in Ukrainian]
6. Dribas, S. A. & Makarenko, N. M. (2021). Dystantsiine navchannia i formula vzaiemodii "vykladach-student" [Distance learning and the formula of interaction "teacher-student"]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Hraal nauky"*. 10. S. 480–484. [in Ukrainian]
7. Kukharenko, V. M. & Bondarenko, V. V. (2020). Eksterne dystantsiine navchannia v Ukraini: monohrafiia [External distance learning in Ukraine]. Kharkiv : KP "Miska drukarnia". 409 s. [in Ukrainian]
8. Lytvynchuk, L. (2020). Tendentsii rozvytku frustratsiinykh reaktsii suchasnoi molodi [Trends in the development of frustration reactions in today's youth]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnenskoho derzhavnoho universytetu.* Vip. 15. S. 111–117. [in Ukrainian]
9. Prakhova, S. A., Datsenko, O. A. & Semenov, K. A. (2020). Dystantsiine navchannia u prostori suchasnykh osvitnikh system: psykholohichnyi kontekst [Distance learning in the space of modern educational systems: psychological context]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia*, 2020. 2 (20). S. 260–266. [in Ukrainian]

Dribas S. A., Lahovska Y. O.

The impact of the COVID-19 pandemic on the level of interaction in the student-teacher system

Abstract. This article presents the issue related to student-teacher interaction during the process of temporary switch to online learning format. Different evaluation of the quality of the communication between teachers and pupils was noted. The results of the empirical research showed multi-vectorism in evaluation of the relevance of online learning within the educational realm of modern schools. Advantages and disadvantages of online learning format are presented. The degree of connection between the crisis phenomena and the general psychological state of young people has been clarified. Current research on the problem of distance learning is analyzed. Prospects for further research on the level of interaction in the system "teacher-student" are outlined.

Key words: interaction, online learning, pandemic, informational competence, pupil, teacher.

Дрібас Світлана Анатолівна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-9633-2517*
dribas.sveta@gmail.com

Лаговська Єлизавета Олександрівна,
фізико-математичний факультет
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
lagovska2015@gmail.com

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 63–71

УДК 159.9.07

Вплив пандемії COVID-19 на рівень міжособистісних відносин юнаків

Дрібас С. А.
Римша А. В.

Анотація. У статті висвітлено поняття міжособистісних відносин, їх функції та вплив на життєдіяльність особистості. Сформульована роль спілкування та його значущість. Розкрито проблему міжособистісних відносин у ранній юності, а саме — проблему відносин у студентських групах. З урахуванням складної ситуації сьогодення головною метою статті стало дослідження впливу пандемії COVID-19 на рівень міжособистісних відносин між студентами до введення карантинних обмежень і після. Виконано емпіричне дослідження за допомогою опитування серед студентів. У статті представлено та проаналізовано результати експериментальної роботи з вивчення впливу пандемії COVID-19 на рівень міжособистісних відносин юнацтва.

Ключові слова: пандемія, COVID-19, дистанційна форма навчання, комунікація, міжособистісні відносини, студентська група, юнаки.

Постановка проблеми. Пандемія у зв'язку з поширенням вірусу COVID-19 за останні роки стала однією з найбільш значущих проблем у планетарному масштабі. Кожна країна світу вирішувала її в локальному форматі з орієнтацією на рекомендації Всесвітньої організації охорони здоров'я, які були розроблені для запобігання розповсюдження вірусу. Учені з'ясували, що найкращий спосіб, який сприяв би менш стрімкому поширенню коронавірусу, — це дистанція, що передбачала можливість для людей перебувати якомога далі один від одного. Це стало наслідком формування явища соціальної дистанції. Упровадження карантинних обмежень призвело до переходу частини освітніх закладів на дистанційну форму навчання, яка, безумовно, позначилася на міжособистісних відносинах студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме: на рівні взаємодії, діалогічності стосунків, характері співпраці й партнерства, — що стали доволі проблематичними й обмеженими через змінення формату навчання.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Зазначимо, що в науковій літературі проблема змін у суспільстві через погіршення

© *Дрібас С. А., Римша А. В.*

епідеміологічної ситуації є не новою, але в сучасних умовах вона набула зовсім іншого забарвлення. У межах нашого дослідження особливий інтерес викликали роботи, у яких розглядаються умови освітнього процесу в дистанційному форматі [2; 3; 8; 10; 11]; дослідження із загальних питань у вивченні міжособистісних відносин [9; 12]; роботи авторів, які акцентують саме на особливостях впливу пандемії COVID-19 і змінах у статусі міжособистісних відносин усіх учасників освітнього процесу [4].

Мета статті. Метою статті є аналіз міжособистісних відносин юнаків, які навчаються в умовах закладу вищої освіти, і визначення впливу карантинних заходів на взаємодію між студентами.

Викладення матеріалу дослідження. Дефініція поняття «відносини» насамперед полягає в пізнанні й аналізі навколишнього середовища, що в подальшому відображають спосіб його буття.

В. М. М'ясищев поняття «відносини» розуміє як систему зв'язків особистості з реальною дійсністю, причому така взаємодія є свідомою та формується в діях, учинках, реакціях, переживаннях окремої людини і в такий спосіб відображає її найважливіші бажання й інтереси. Ця система блискуче характеризує внутрішній світ людини. Зокрема, позитивне чи негативне ставлення до світу є віддзеркаленням життєвих ситуацій, у яких вона опинилася [9].

Особистість знаходиться в постійній взаємодії з навколишнім середовищем. Під його впливом вона здобуває абсолютно нові для себе знання, уміння, навички, стикається із проблемами та відшукує шляхи їх вирішення, водночас піддаючись психологічному впливу оточуючих. Отже, людина в суспільстві виконує безліч важливих соціальних ролей [12].

Взаємини особистості формуються відповідно до її комунікативних здібностей та умінь. Зазначимо, що відбір партнерів для спілкування та виконання певного виду діяльності доволі складний процес, який залежить від психічних особливостей і загальної атмосфери в кожному окремо взятому колективі. Враховуючи цей факт, основною метою аналізу міжособистісного спілкування має бути не окрема людина, а її взаємодія з іншими. Це означає, що кожен із учасників спілкування істотно впливає на поведінку інших, між їх висловлюваннями та вчинками виникає причинно-наслідковий зв'язок. Обмінюючись повідомленнями, співрозмовники пристосовують їх до конкретної ситуації спілкування; зміст отриманої інформації значною мірою переробляється і реструктурується залежно від самооцінки, оцінки співрозмовників і ситуації загалом [7].

Якщо особистість і її манера будувати розмову задовольняє потреби співбесідника, інакше кажучи симпатизує йому, то виникає бажання підтримати взаємовідносини з цією людиною, і навпаки, якщо особистість не задовольняє потреби у спілкуванні, то це викликає негативні емоції і виникає своєрідна антипатія. Такі види відносин за набором емоційних переживань поділяються на *кон'юнктивні*, що включають почуття, які зближують людей, об'єднують їх (кожен із учасників демонструє готовність до співпраці), і *диз'юнктивні*, які включають почуття, що роз'єднують людей (виникнення бажання разом працювати загальмовується завдяки особистим непорозумінням та антипатії між партнерами).

З'ясувати, що саме провокує суперечності в міжособистісних відносинах і знайти шляхи вирішення проблеми часто виявляється доволі складним завданням. Однак від його вирішення багато чого залежить, і особливо у випадках, коли йдеться про міжособистісну взаємодію учасників освітнього процесу. У межах нашого дослідження ми зосередили увагу на представниках юнацького віку, які складають абсолютну більшість студентів закладів вищої освіти.

У цей період життя відбувається максимальна соціалізація особистості, що набуває суспільного досвіду, під впливом якого формуються норми та правила поводження в соціумі [1; 12]. Саме в період юності, на основі появи власного світогляду, життєвих позицій і принципів, зростає вибірковість, стійкість та інтимність міжособистісної взаємодії. Розширення кола особистісно-значущих стосунків пов'язане з розвитком вищих почуттів, як-от: інтелектуальних, естетичних, моральних. Засвоєння певної системи моральних норм і принципів перетворюється у складну гамму різного роду моральних почуттів [6]. Усе це є важливим фактором гармонізації рівня міжособистісної взаємодії в межах роботи студентських груп у закладах вищої освіти.

Досліджуючи поняття «студентська група», ми дійшли думки, що більшість науковців розуміють її як автономну та самодостатню сукупність кількох людей, де їхня активність пов'язана з активним соціальним життям факультету та / або закладу вищої освіти (участь у конкурсах, олімпіадах, спортивних змаганнях, участь у роботі органів студентського самоврядування тощо).

Створення в закладі вищої освіти студентських груп необхідне й обумовлене потребами управління. Відомо, що міжособистісний рівень взаємодії між учасниками освітнього процесу, а саме відносини чи то між викладачем і студентом, чи то між студентами, впливає на підвищення продуктивності навчально-професійної діяльності

(передусім набуття, засвоєння знань, формування умінь і навичок їх застосування). Позитивні міжособистісні відносини сприяють розвитку студентського колективу й ефективності освітньої діяльності кожного окремо взятого студента [5; 11].

У процесі роботи над темою ми припустили, що перехід на дистанційний формат навчання мав певний вплив на рівень міжособистісних відносин у студентських колективах. Для перевірки припущення та викладених вище теоретичних тверджень ми організували емпіричне дослідження, яке мало на меті визначити рівень впливу пандемії COVID-19 на міжособистісні відносини у студентських групах. Експериментальною базою дослідження було обрано Криворізький державний педагогічний університет.

На першому етапі кількісно-якісного аналізу статистичних даних ми працювали з матеріалами, які були отримані під час анкетування здобувачів вищої освіти юнацького віку. Як діагностичний інструментарій була використана анкета «Комунікація в межах соціальної дистанції».

Зауважено, що на основне питання анкети: «*Чи спілкуєтесь ви із вашими одногрупниками в умовах дистанційного навчання?*», — відповіді були неоднозначні. Так, 57% студентів засвідчили, що, не дивлячись на змінення умов навчання, вони все ж таки спілкуються зі своїми одногрупниками, і наголосили, що з деякими з них стали близькими друзями. Зі свого боку, 31% студентів відповіли, що вони спілкуються з іншими студентами, але виключно під час занять та з нагальних організаційних питань. І 6% студентів зазначили, що наразі вони не спілкуються, але хотіли б відновити взаємодію. Також 6% юнаків, які брали участь в опитуванні, висловилися категорично проти того, щоб підтримувати комунікацію з одногрупниками.

Важливо наголосити, що на запитання: «*Чи проводили ви час разом до пандемії?*», — 85% респондентів відповіли «так». Основними формами дозвілля були названі, наприклад, спілкування в університеті, проведення разом свят і різних заходів, дружні зустрічі, спільні подорожі, допомога один одному з домашніми завданнями та спільна підготовка до семінарських і лабораторних занять.

Подальший аналіз результатів анкетування студентської молоді дозволив констатувати, що для 90% здобувачів вищої освіти пандемія COVID-19 — значущий фактор, який вплинув на рівень міжособистісного спілкування. Серед основних причин вони називають фактор різниці в локаціях (багато юнаків роз'їхалися за своїм місцем проживання, і стало менше можливостей для живого спілкування «віч-

на-віч»); комунікація звузилася до необхідного лише в умовах навчання. У зв'язку з цим виявлено факт того, що студенти спілкувалися більше за необхідності, ніж через власне бажання респондентів підтримувати зв'язок. Особливо цей показник помітний серед студентів першого курсу. Водночас варто звернути увагу на те, що в більшості випадків комунікація не припинилася, але змінила формат: із застосуванням месенджерів і соціальних мереж частіше здійснювалася у спільних відеоіграх і зустрічах під час відеоконференцій на різних інтернет-платформах.

Важливим для нашого дослідження було також визначення суб'єктивного ставлення юнаків до змінення в рівні їх міжособистісних відносин. Так, 45,5% студентів наголосили, що вони витрачають час на спілкування з одногрупниками так само, як і під час очного навчання; 31,8% юнаків зазначили, що взаємодіють з одногрупниками менше, ніж раніше; 13,6% вказали, що спілкуються зовсім мало; 9,1% акцентували, що взагалі не мають бажання підтримувати міжособистісні взаємини; 31,8% студентів цілком задовольняє ізоляція від соціуму. Показовим вважаємо й те, що 31,8% юнаків взагалі не могли дати точної відповіді стосовно цього факту. Аналізуючи відповіді респондентів на запитання анкети, можемо припустити, що зменшення бажання спілкуватися спровоковане страхами та карантинним стресом, який змушує людину усамітнитися, замкнутися в собі для переосмислення власного життя. Попри це, 36,4% студентів зазначили, що вони відчувають тактильний голод, їм не вистачає контактів із друзями. Слід зауважити, що в людей, які відчувають цей стан, підвищується рівень тривожності та прояви депресії.

Висновки. Підсумовуючи теоретико-емпіричне дослідження, констатуємо, що карантинні обмеження в умовах пандемії однозначно вплинули на рівень міжособистісної взаємодії юнацької аудиторії студентів, що проявилося у зменшенні соціальної контактності, а відповідно — і комунікативної компетентності. Нами доведено важливість організації групової взаємодії для студентської молоді. Зокрема, такі можливості забезпечує формат проведення відеоконференцій за допомогою програми ZOOM.

Отже, перспективу подальшого дослідження вбачаємо в напрацюванні відповідного інструментарію та рекомендацій щодо оптимізації продуктивного спілкування та міжособистісних відносин в умовах обмежених контактів студентської молоді.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. *Виховання особистості.* Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.
3. Дрібас С., Пінська О., Даценко О. Особливості організації викладацько-студентської взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівненського державного університету*, 2021. Вип. 16. С. 56–62.
4. Дрібас С. А., Макаренко Н. М. Дистанційне навчання і формула взаємодії «викладач-студент». *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, 2021. № 10. С. 480–484.
5. Кірсанова С. С. Формування міжособистісних взаємин студентської молоді в полікультурному просторі закладів вищої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*, 2020. № 2 (23). С. 36–41.
6. Кон И. С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности). Москва : Просвещение, 1975. 175 с.
7. Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
8. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстерне дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
9. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
10. Прахова С. А., Даценко О. А., Семенов К. А. Дистанційне навчання у просторі сучасних освітніх систем: психологічний контекст. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 2020. 2 (20). С. 260–266.
11. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2013. 158 с.
12. Токарева Н. М. Психологічні особливості соціалізації особистості у соціокультурному контексті постмодерну. *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. 17–26.

References

1. Bekh, I. D. (2008). *Vihovannya osobistosti* [Education of personality]. Kyiv : Libid'. 848 s. [in Ukrainian]
2. Vyshnivskyi, V. V., Hnidenko, M. P., Haidur, H. I. & Ilin, O. O. (2014). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creation of electronic training courses and electronic tests]. Kyiv : DUT. 140 s. [in Ukrainian]
3. Dribas, S., Pinska, O. & Datsenko, O. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii vykladatsko-studentskoi vzaiemodii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Features of the organization of teaching and student interaction in the conditions of distance learning]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnenskoho derzhavnoho universytetu*, 2021. Vyp. 16. S. 56–62. [in Ukrainian]
4. Dribas, S. A. & Makarenko, N. M. (2021). Dystantsiine navchannia i formula vzaiemodii "vykladach-student" [Distance learning and the formula of interaction "teacher-student"]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Hraal nauky"*. 10. S. 480–484. [in Ukrainian]
5. Kirsanova, C. S. (2020). Formuvannia mizhosobystisnykh vzaiemyn studentskoyi molodi v polikulturnomu prostori zakladiv vyshchoyi osvity [Formation of interpersonal relationships of student youth in the multicultural space of higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia "Pedahohika"*. 2 (23). S. 36–41. [in Ukrainian]
6. Kon, I. S. (1975). Psihologiya yunosheskogo vozrasta (Problemyi formirovaniya lichnosti) [Psychology of adolescence (Problems of personality formation)]. Moskva : Prosveschenie. 175 s. [in Russian]
7. Kunitsina, V. N., Kazarinova, N. V. & Pogolsha, V. M. (2001). Mezhlichnostnoe obschenie [Interpersonal communication]. Sankt-Peterburg : Piter. 544 s. [in Russian]
8. Kukharenko, V. M. & Bondarenko, V. V. (2020). Eksterne dystantsiine navchannia v Ukraini: monohrafiia [External distance learning in Ukraine]. Kharkiv : KP "Miska drukarnia". 409 s. [in Ukrainian]
9. Myasischev, V. N. (1995). Psihologiya otnosheniy [Psychology of relationships]. Moskva : Institut prakticheskoy psihologiyi ; Voronezh : NPO "MODEK". 356 s. [in Russian]

10. Prakhova, S. A., Datsenko, O. A. & Semenov, K. A. (2020). Dystantsiine navchannia u prostori suchasnykh osvitnikh system: psykholohichnyi kontekst [Distance learning in the space of modern educational systems: psychological context]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia*, 2020. 2 (20). S. 260–266. [in Ukrainian]
11. Tokareva, N. M. (2013). Osnovy pedahohichnoyi psykholohiyi [Fundamentals of pedagogical psychology] : navch.-metod. posib. Kryvyi Rih : TOV NVP "Interservis". 158 s. [in Ukrainian]
12. Tokareva, N. M. (2017). Psykholohichni osoblyvosti sotsializatsiyi osobystosti u sotsiokulturnomu konteksti postmodernu [Psychological features of personality socialization in the sociocultural context of postmodernism]. *Variatyvnist sotsializatsiyi osobystosti v umovakh suchasnoho informatsiinoho suspilstva : monohrafiia* / avt. kolektyv: N. M. Tokareva, A. V. Shamne, O. O. Khalik [ta in.]; red. N. M. Tokarevoyi. Kyiv : TOV NVP "Interservis". S. 17–26. [in Ukrainian]

Dribas S. A., Rymsha A. V.

The influence of COVID-19 pandemic on the level of interpersonal of youth

Abstract. This article highlights the definition of interpersonal relationships, their functions and influence on the activity of a personality. The role of communication and its importance are formulated, the problem of interpersonal relationships among youth is disclosed, the issue of relationships within student groups in particular. With regard to the current everyday-life difficulties, the main goal of this article is to research COVID-19 pandemic's influence on the level of interpersonal relationships among students before quarantine restrictions and after. Therefore, the empirical research among the students was held by the means of questionnaire. This article presents and analyses the results of the experiment connected to the understanding of the COVID-19 pandemic's influence on the level of interpersonal relationships of youth.

Key words: pandemic, COVID-19, distance learning, communication, interpersonal relations, student group, young men.

Дрібас Світлана Анатолівна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-9633-2517*
dribas.sveta@gmail.com

Римша Анастасія Віталіївна,
фізико-математичний факультет
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
nastyary320@gmail.com

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 72–83

УДК 159.922.7

Прокрастинація як фактор навчальної діяльності студентів

Токарева Н. М.
Мірошниченко Т. А.

Анотація. У статті проаналізовано різні погляди науковців на феномен прокрастинації, розглянуто основні причини відтермінування вирішення завдань. Автором доведено актуальність вивчення прокрастинації як фактора створення навчального середовища у закладах вищої освіти. Метою дослідження обрано теоретичний та емпіричний аналізи феномену прокрастинації в навчальній діяльності студентів. Виявлено значущість мотиваційної недостатності, перфекціонізму та тривожності у структурі прокрастинації. Презентовано результати емпіричного дослідження впливу мотивації навчання на прокрастинацію студента. Констатовано, що схильність здобувачів вищої освіти до відтермінування вирішення завдань не корелює з віком респондентів.

Ключові слова: прокрастинація, студентство, вища освіта, мотивація, зацікавлення навчанням.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві життя людини стало пов'язане з розвитком інноваційних технологій і щоденним великим обсягом інформації. У порівнянні із XX століттям сьогодення суттєво відрізняється потужністю засобів комунікації, загальною діджиталізацією суспільного простору, поширенням інтернет-мереж, що суттєво позначається на самопрезентації особистості, на усвідомленні нею своєї позиції в соціокультурному середовищі. Водночас значно зростає інтенсивність життя людини в мінливих умовах суспільства XXI століття. Збільшується сила емоційного напруження, що супроводжується психічною втомою людини. У площині означеного зрозумілим є той факт, що, стикаючись із великою кількістю стрес-факторів, не завжди людина продуктивно діє під час вирішення задач і відкладає справи на потім тому, що вважає ці дії менш значущими.

Особливо актуальною ця проблема є для студентської молоді, здобувачів вищої освіти [2; 6]. Без чітко окреслених перспектив та орієнтирів у професійному майбутньому житті студентам дуже легко заблукати та втратити волю і мотивацію до навчальної

© *Токарева Н. М., Мірошниченко Т. А.*

діяльності. Їм необхідно складати заліки й іспити, виявляти інтенсивну розумову активність під час аудиторних занять і занять у домашніх умовах, взаємодіяти з викладачами, адміністрацією, співробітниками організацій та установ за місцем проходження виробничої практики. Тож часто здобувачі вищої освіти відмовляються від виконання певних навчальних завдань і відкладають їх, навіть усвідомлюючи, що саме вчасне виконання різноманітних задач є необхідністю для успішної навчальної діяльності й оптимальної професіоналізації фахівця.

Зважаючи на значущість фактора прокрастинації у форматуванні освітнього простору, вважаємо вивчення феноменології прокрастинації та її впливу на успішність навчальної діяльності здобувачів вищої освіти актуальним і своєчасним. Розуміння закономірностей і механізмів прокрастинації дозволить опанувати цей феномен і скерувати навчання до успіху.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Проблема прокрастинації стало знаходиться у полі уваги науковців [1; 2; 8; 9].

Англійське слово «procrastination» походить від латинського аналога «procrastinus»: «pro» — замість, попереду; «crastinus» — завтрашній.

Згідно з дослідженнями Н. Фіоре, форма поведінки, яка виробляється в людини для боротьби із занепокоєннями, що виникають на початку роботи над завданням у спробах довести розпочате до кінця, є проявом прокрастинації. Інакше кажучи, «прокрастинація — механізм подолання тривоги, повязаної із початком або завершенням завдання або прийняття рішення» [7, с. 11]. Н. Фіоре у книзі «Легкий спосіб перестати відкладати справи на потім» навів змістовне пояснення: «Якщо колишній досвід змушував вас асоціювати роботу із болем і приниженням, то навіть спроба приступити до завдання, яке лякає або є неприємним, може відродити у пам'яті критику, що виходила не тільки від вашого нинішнього керівництва, а й від батьків, керівників і викладачів. Будь-яка невпевненість у власних силах блокує свідомість, варто лише подумати про проект, з яким вам, здається, складно впоратися» [7, с. 18]. Інакше кажучи, прикладне значення прокрастинації — це невербальне прагнення індивідуума уникнути негативних переживань, асоційованих із психологічними травмами минулого і пов'язаних, так чи інакше, із майбутніми або уявними подіями в сьогоденні та прийдешньому.

П. Стіл [9] вважає, що жодна людина не може працювати як машина. Певною мірою в цьому немає нічого страшного, але основними ознаками прокрастинації є відсутність у виконуваних діях продуктивності та сенсу в сукупності з постійним відкладанням дійсно важливого й

корисного. Тому ще одна ознака прокрастинації — негативні наслідки, як-от: порушення поставлених термінів, провал запланованих проєктів, загальна незадоволеність своєю професійною діяльністю, можливі у зв'язку з цим особистісні та психологічні проблеми.

З огляду на вище зазначене, констатуємо, що прокрастинація може викликати:

- стрес,
- почуття провини,
- зниження продуктивності,
- невдоволення оточуючих через невиконання зобов'язань.

За змістовним наповненням науковці (Н. Мілграм, Дж. Баторій, Д. Моурер) виокремлюють два основних напрями прокрастинації:

1) відкладання виконання завдань;
2) відкладання прийняття рішень.

Традиційно також розрізняють п'ять характерних типів прокрастинації:

1) побутова прокрастинація — відкладання повсякденних регулярних справ, як-от: прання, прибирання;
2) прокрастинація прийняття рішень — постійне відтермінування вибору з будь-яких, навіть незначних, питань, коли всі умови й інформація для прийняття рішення вже є;
3) невротична прокрастинація — відкладання життєво важливих рішень, що мають довготривалі наслідки: вибору навчального закладу, партнера, професії, згоди або відмови від шлюбу тощо;
4) академічна прокрастинація — затягування виконання навчальних завдань, підготовки курсових робіт, підготовки до іспитів тощо;
5) компульсивна прокрастинація — поєднання відкладання виконання справ із відкладанням прийняття рішень, що склалося в постійну стійку поведінку (цит. за [5]).

Н. Гоцуляк [1, с. 51] виокремлює два типи прокрастинації:

1) напружений, що зумовлює гострі негативні переживання проблеми:
    - кризова прокрастинація: особистість здатна створювати для себе серйозну проблему з нічого, уникаючи конструктивних методів її вирішення;

- прокрастинація прихильників «гострих» відчуттів, коли людина прагне вирішити справу чи прийняти рішення за сприяння викиду адреналіну під час наближення часу дедлайну;
- прокрастинація жертв помилкових уявлень: особистість чітко впевнена, що лише в умовах стресу вона зможе продуктивно працювати;
- прокрастинація мрійників: особистість продумує певну діяльність, не виконуючи її, а лише мріючи про певний склад обставин;
- прокрастинація планувальника, який створює нездійсненний для себе список;
- сповільнена прокрастинація, спричинена впливом авторитарного виховання батьків, виявляється в неефективному виконанні діяльності;
- імпульсивна прокрастинація, заснована на відсутності навички вибору різного виду пріоритетів у житті;

2) розслаблений, що дозволяє особистості витрачати свій час на більш приємні справи для себе, на відміну від обов'язкових [1].

У дослідженні Ю. Рудоманенко представлені погляди на природу прокрастинації, які знайшли своє відображення в різних психологічних підходах [5, с. 219]:

- у межах когнітивного підходу виокремлюються такі характеристики підстав прокрастинації: ірраціональні переконання; занижена та завищена самооцінка; нездатність самостійно приймати рішення;
- у межах поведінкового підходу доведено, що прокрастинація зростає при закріпленні такого роду стратегії в майбутній поведінці;
- у психодінамічній теорії прокрастинація пояснюється як захисний механізм і концепція уникання;
- трансперсональна психологія пояснює прокрастинацію як внутрішній конфлікт, який виникає між інертністю, лінню, охоронною тенденцією та прагненням до самоствердження, ризику, зростання.

Описана П. Стілом [9] теорія тимчасової мотивації є одним із прикладів спроби інтеграції наукових думок про природу

прокрастинації. Науковець стверджував, що рівень прокрастинації тим нижчий, чим більше очікування від справи і чим цінніші її результати особисто для людини, і тим вищий, чим менш наполеглива людина і чим далі вона до досягнення мети. У найкращий спосіб робота виконується тоді, коли стосовно неї є високі очікування й особиста зацікавленість, а час досягнення зведено до мінімуму.

Прокрастинацію також пов'язують із певними психологічними характеристиками людини: низькою самооцінкою, зниженням самоефективності, енергійності, самозвинуваченнями або підвищеною самовпевненістю, самоперешкоджанням і депресивністю. Зокрема П. Стіл у своїх роботах також зазначав, що людям, схильним до прокрастинації, властива імпульсивність. Дж. Феррарі та М. Спектер встановили негативну кореляцію прокрастинації з орієнтацією на майбутнє та позитивну — із орієнтацією на минуле, що свідчить про нестачу уваги прокрастинаторів до планування [9].

Узагальнюючи, можна констатувати, що пракрастинація є складним інтегративним явищем і потребує ґрунтовного вивчення. Зокрема, варто більше уваги приділити дослідженню прокрастинації, яка позначається на успішності навчання здобувачів освіти [3; 6; 8].

Мета статті полягає в дослідженні психологічних особливостей виявлення загальної прокрастинації здобувачами освіти як фактору навчальної діяльності студентів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження було організоване та проведене засобами онлайн-опитування з використанням Google Forms на базі Криворізького державного педагогічного університету. Вибірку склали 35 студентів третього курсу заочної форми навчання (28 жінок і 7 чоловіків). Віковий діапазон респондентів визначено в межах від 17 до 67 років (табл. 1).

Таблиця 1. Вікові групи респондентів у вибірковій сукупності

Група респондентів	**Вік**	**Кількість**	**%**
Юнаки	до 25 років	6	17%
Молоді особи	26–35 років	7	20%
Зрілі особи	36 та вище	22	63%

Як психологічний інструментарій нами було використано:

- шкалу загальної прокрастинації (К. Лей) [2, с. 111–113];

- опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової [4];
- анкету «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М. Дворник [2, с. 107–111].

Узагальнені результати емпіричного дослідження психологічних особливостей прокрастинації здобувачів вищої освіти засвідчили існування певних закономірностей.

Аналіз результатів психодіагностичного вимірювання профілю прокрастинації за шкалою загальної прокрастинації К. Лей (табл. 2) продемонстрував, що низьку схильність до прокрастинації серед досліджуваних мають 26% респондентів; середній рівень прокрастинації підтвердили 74% здобувачів вищої освіти; особи з високими показниками прокрастинації за шкалою К. Лей серед респондентів вибіркової сукупності відсутні.

Таблиця 2. Загальна прокрастинація студентів (за шкалою К. Лей)

Рівень	**Кількість осіб (частоти)**	**Відн. частоти**	**%**
Низький	9	0,2571	26
Середній	26	**0,7429**	74
Разом:	*35*	*1*	*100*

У процесі опрацювання результатів емпіричного вимірювання загальної прокрастинації за опитувальником «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової виявлено, що дані про рівень загальної прокрастинації між випробовуваними особами з низькими, середніми та високими показниками відрізняються від результатів, отриманих за шкалою загальної прокрастинації К. Лей (табл. 3). Це дозволяє припустити, що феноменологія прокрастинації мало усвідомлюється здобувачами вищої освіти і розглядається ними, як ситуативний фактор організації навчання.

Кількісний аналіз отриманих даних засвідчив, що низький рівень загальної прокрастинації виявили 3% респондентів, середній — 34%. Високий рівень представлено серед більшості досліджуваних — 63%.

Для більш наочної репрезентації профілю виявлення прокрастинації респондентів були виконані подальші розрахунки, що дозволило оцінити значущість відносних часток симптомокомлексу прокрастинації, а саме: мотиваційної недостатності, перфекціонізму, тривожності (рис. 1).

Результати дослідження доводять, що серед вагомих психологічних ознак виявлення прокрастинації найбільш представленими з-поміж здобувачів вищої освіти (за показниками високого рівня) є перфекціонізм і тривожність. Це засвідчує, що студенти передусім вдаються до відтермінування виконання завдань через намагання покращити результати та через побоювання не впоратися із завданням. Найменш представленим елементом профілю прокрастинації виявилася мотиваційна недостатність, оскільки має найбільш виражений низький рівень показника — 45%.

Таблиця 3. Загальна прокрастинація студентів (за опитувальником М. Кисельової)

Рівень	**Кількість осіб (частоти)**	**Відн. частоти**	**%**
Низький	1	0,0286	3
Середній	12	0,3429	34
Високий	22	**0,6286**	63
Разом:	*35*	*1*	*100*

Рис. 1. Діаграма «Ступінь вираженості прокрастинації за рівнем та відносними частотами» (за методикою М. Кисельової)

Водночас під час перевірки наявності кореляційного зв'язку загальної прокрастинації та мотиваційної недостатності було виявлено значення за коефіцієнтом Пірсона $r = 0,84$. У такий спосіб за

шкалою Чеддока помічено наявність щільного зв'язку. Це свідчить, що при збільшенні мотиваційної недостатності спостерігається збільшення прокрастинації, і навпаки: чим менший рівень мотиваційної недостатності, тим менша загальна прокрастинація.

Наступним кроком емпіричного дослідження став аналіз вікової динаміки виявлення прокрастинації. Проте розрахунок коефіцієнта за теорією кореляції Пірсона між віковими групами респондентів (табл. 1) і виявленням загальної прокрастинації засвідчив, що кореляція не є значущою. Отже, рівень загальної прокрастинації опитуваних досліджуваної групи не залежить від вікових критеріїв.

Відповідно до завдань цього емпіричного дослідження нами було виконане кореляційне дослідження між показниками зниженого рівня зацікавленості (вимірювання за допомогою анкети «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М. Дворник)) і показниками загальної прокрастинації (за шкалою методики К. Лей).

Аналіз розсіювання емпіричних значень (рис. 2) виявив сильний кореляційний зв'язок із додатною прямою.

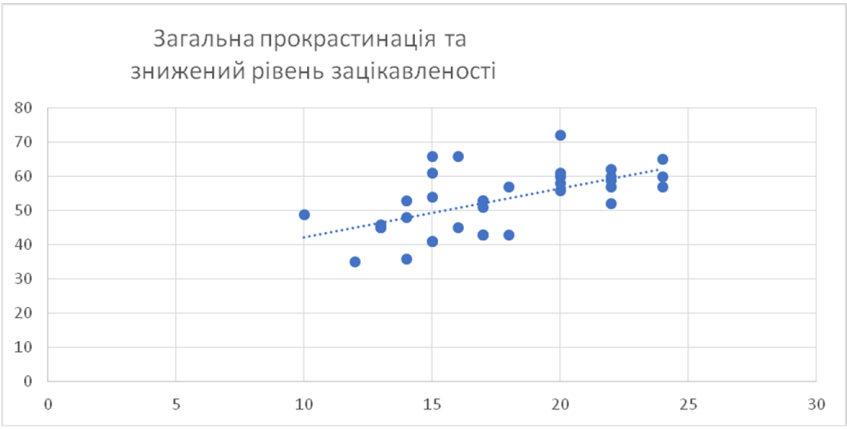

Рис. 2. Діаграма розсіювання емпіричних значень загальної прокрастинації та зниженого рівню зацікавленості

Коефіцієнт кореляції Пірсона ($r = 0,59$), який є показником помітного зв'язку за шкалою Чедокка, доводить, що при збільшенні зниженого рівню зацікавлення здобувачів освіти певним завданням спостерігається збільшення прокрастинації в навчальних сценаріях студентів.

Висновки. Узагальнюючи результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей виявлення загальної прокрастинації, маємо наголосити, що мотивація навчання є вагомим фактором впливу на прокрастинацію здобувачів освіти в навчальному середовищі. Це доводять передусім результати кореляційного аналізу: між рівнем виявлення загальної прокрастинації та мотиваційною недостатністю існує щільний зв'язок із показником коефіцієнту кореляції $r = 0,84$. Також існує позитивний кореляційний зв'язок між зниженим рівнем зацікавленості здобувачів освіти навчальними завданнями та шкалою загальної прокрастинації з коефіцієнтом $r = 0,59$. Аналіз кореляції загальної прокрастинації студентів із віковим показником респондентів зафіксував негативний зв'язок.

Результати дослідження доводять, що незалежно від віку за умови мотиваційної недостатності та зниженого рівня зацікавлення навчанням у здобувачів вищої освіти прослідковується збільшення випадків прокрастинації. Водночас прокрастинація, дійсно, проявляє себе як фактор неуспішності в навчальній діяльності.

Для подальшого дослідження прокрастинації вважаємо за необхідне систематизувати продуктивний інструментарій, здатний знизити рівень схильності до відтермінування виконання завдань. Розробка психокорекційних програм, тренінгів, орієнтованих на подолання прокрастинації у стереотипних ситуаціях життєдіяльності, є актуальною для вирішення цієї проблеми.

Список використаної літератури

1. Гоцуляк Н., Куриця Д. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів закладу вищої освіти як одна з можливих причин виникнення прокрастинації. *Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: Психологічні науки*, 2020. №13 (3). URL: http://mail.nadpsu.edu.ua/index.php/psy_zbirnyk/article/view/215
2. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія. Кропивницький : ІмексЛТД, 2018. 120 с.
3. Дмитріюк Н. С., Кордунова Н. О., Мілінчук В. І. Зв'язок академічної прокрастинації з організацією навчальної діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ : Генезум, 2019. URL: http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/17562

4. Кисельова М. А. Current issues of modern socio-political phenomena: theoretical and methodological and applied aspects : Materials of the III international scientific conference on March 13–14, 2015. URL: http://sociosphera.com/files/conference/2015/k-03_13_15.pdf#page=23
5. Рудоманенко Ю. Сутність прокрастинації та її представленість у свідомості особистості. *Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: Психологічні науки*, 2019. № 2 (13) С. 213–231.
6. Токарева Н. Моделювання деонтологічного профілю практичних психологів у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти. *Філософія освітнього простору: психологічний вимір* : колективна монографія; під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. С. 5–28.
7. Фиоре Н. Легкий способ перестать откладывать дела на потом. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 288 с.
8. Шиліна А. А., Євсігнєєва К. В. Особливості самовідношення студентів з різним рівнем прокрастинації. *Вісник Харківського національного університету. Серія: Психологія*, 2011. № 985 (48). С. 41–45.
9. Steel P. The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Offand Start Getting Stuff Done. Publisher. Harper Perennial, 2012. 352 p.

References

1. Gotsulyak, N. & Kuritsya, D. (2020). Psihologichni osoblivosti navchalnoyi motivatsiyi studentiv zakladu vischoyi osviti yak odna z mozhlivih prichin viniknennya prokrastinatsiyi [Psychological features of educational motivation of students of higher education as one of the possible causes of procrastination]. *Zbirnik naukovih prats NADPSU. Seriya: Psihologichni nauki.* 13 (3). URL: http://mail.nadpsu.edu.ua/index.php/psy_zbirnyk/article/view/215. [in Ukrainian]
2. Dvornyk, M. S. (2018). *Prokrastynatsiya v konstruyuvanni osobystisnoho maybutn'oho* [Procrastination in the construction of personal future] : monohrafiya. Kropyvnyts'kyy : ImeksLTD. 120 s. [in Ukrainian]

3. Dmytriyuk, N. S., Kordunova, N. O. & Milinchuk, V. I. (2019). Zv'yazok akademichnoyi prokrastynatsiyi z orhanizatsiyeyu navchal'noyi diyal'nosti studentiv [The connection of academic procrastination with the organization of educational activities of students]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi : zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukraini.* Kyiv : Henezum. URL: http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/17562. [in Ukrainian]
4. Kyselyova, M. A. (2015). Current issues of modern socio-political phenomena: theoretical and methodological and applied aspects : *Materials of the III international scientific conference on March 13–14*. URL: http://sociosphera.com/files/conference/2015/k-03_13_15.pdf#page=23
5. Rudomanenko, Y. U. (2019). Sutnist' prokrastynatsiyi ta yiyi predstavlenist' u svidomosti osobystosti. *Zbirnyk naukovykh prats' NADPSU. Seriya: Psykholohichni nauky*, 2019. 2 (13). S. 213–231. [in Ukrainian]
6. Tokareva, N. (2021). Modelyuvannya deontolohichnoho profilyu praktychnykh psykholohiv u systemi fakhovoyi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoyi osvity [Modeling the deontological profile of practical psychologists in the system of professional training of higher education]. *Filosofiya osvitn'oho prostoru: psykholohichnyy vymir* : kolektyvna monohrafiya; pid red. R. V. Pavelkiva, N. V. Korchakovoyi. Kyiv : Vydvo "Tsentr uchbovoyi literatury". S. 5–28. [in Ukrainian]
7. Fíore, N. (2014). Legkiy sposob perestat' otkladyvat' dela na potom [An easy way to stop procrastinating]. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber. 288 s. [in Russian]
8. Shylina, A. A. & Yevsihnyeyeva, K. V. (2011). Osoblyvosti samovidnoshennya studentiv z riznym rivnem prokrastynatsiyi [Features of self-attitude of students with different levels of procrastination]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu. Seriya: Psykholohiya.* 985 (48). S. 41–45. [in Ukrainian]
9. Steel, P. (2012). The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Offand Start Getting Stuff Done. Publisher. Harper Perennial. 352 p.

Tokareva N. M., Miroshnichenko T. A.

Procrastination as a factor of students' learning activities

Abstract. The article analyzes the different views of scientists on the phenomenon of procrastination, considers the main reasons for delaying the solution of problems. The author proves the relevance of studying procrastination as a factor in creating an educational environment in higher education institutions. The aim of the study was chosen theoretical and empirical analysis of the phenomenon of procrastination in the educational activities of students. The significance of motivational insufficiency, perfectionism and anxiety in the structure of procrastination is revealed. The results of an empirical study of the influence of learning motivation on student procrastination are presented. It was stated that the tendency of higher education seekers to postpone solving tasks is not correlated with the age of the respondents.

Key words: procrastination, students, higher education, motivation, interest in learning.

Токарева Наталя Миколаївна,
доктор психологічних наук, професор
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-1428-3729*
tokareva152681@gmail.com

Мірошниченко Тетяна Анатоліївна,
психолого-педагогічний факультет
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
t_miroshnichenko@ukr.net

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 84–91

УДК 159.922

Прокрастинація серед студентів: причини виникнення та профілактика

Юрченко Є. Ю.

Анотація. У статті представлено результати дослідження явища академічної прокрастинації студентів як порушення вольової сфери. Проаналізовано характерні ознаки явища, причини виникнення, шляхи профілактики. Представлено стислий огляд джерел щодо ознак, причин виникнення, профілактики та шляхів подолання прокрастинативних станів в осіб, які здобувають освіту. Наведено результати онлайн-дослідження у формі тестування за допомогою тесту-шкали нераціональної прокрастинації (irrational procrastination scale). Встановлено, що прокрастинація — поширене й актуальне явище, яке потребує професійного втручання. Означено оптимальні шляхи профілактики та рекомендації щодо зниження загального рівня прокрастинації.

Ключові слова: прокрастинація, прокрастинативні стани, академічна прокрастинація, запобігання прокрастинації.

Постановка проблеми. У сучасному стрімкому суспільстві надзвичайно поширеним стало явище прокрастинації. Значна кількість людей помічають, що відкладають важливі справи, прагнучи займатися чимось менш складним і трудомістким, більш приємним і легким. Прокрастинація як схильність людини відкладати задачі та прихильність до більш легких і швидких справ переважно виникає на тлі відсутності самоконтролю, ліні та невміння розподіляти час. Негативний вплив цього явища очевидний: знижуються показники всіх життєвих сфер людини, погіршується емоційний стан, настрій. Особливо шкідливою прокрастинація є у процесі навчання, адже порушення ритмічності виконання навчальних завдань здобувачами освіти заважає ефективному перебігу формування компетентностей майбутніх фахівців в усіх галузях знань.

Прокрастинаційний стан особистості характеризується тим, що людина зосереджує увагу на дрібних побутових задачах, водночас наділяючи їх більшою важливістю, ніж вони мають насправді, виправдовуючи себе. У такому разі, рівень продуктивності та якості виконаної роботи є надзвичайно низьким. Прокрастинація зовсім не означає, що людина знецінює свої обов'язки або відмовляється

© *Юрченко Є. Ю.*

від виконання певної задачі. Імовірніше, вона лише намагається відтермінувати строки виконання з повним розумінням того, що їй все ж таки доведеться робити це, але поспіхом, із рядом проблематичних наслідків. Це явище стає по-справжньому шкідливим і небезпечним, коли починає займати все більші часові проміжки в повсякденному житті.

Явище прокрастинації є надзвичайно поширеним серед студентства, тому потребує більш детального вивчення.

Перші наукові дослідження прокрастинації розпочалися з вивчення її проявів на прикладі людей, які здобувають освіту. Саме студенти найбільше схильні до прокрастинування в усіх його формах. Очевидно, що прокрастинація, яка виникає через інтелектуальне навантаження та навчання, є найбільш поширеною та називається «академічною». Переважно це проявляється в порушенні дедлайнів, неякісному виконанні домашніх завдань, підготовці до екзамену за одну ніч або навіть написанні курсової роботи за декілька днів.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема розвитку студентської молоді в умовах сучасного інформаційного суспільства стало знаходиться в полі уваги психологів [2–4; 6]. Науковці доводять, що новий спосіб життя, суб'єктивні перешкоди на шляху вирішення завдань ускладнюють адаптаційні процеси здобувачів освіти. Тож надзвичайно важливими для успішного навчання в закладах вищої освіти є формування вміння долати перешкоди, бар'єри, вчасно вирішувати складні завдання. Саме вміння планувати, організовувати та проводити власну діяльність впливає і на її ефективність [2]. Здатність до цілепокладання, чіткості визначення мети та шляхів її досягнення представила як одну із основних компетенцій майбутнього фахівця Н. Макаренко [4].

Водночас до кола інтересів науковців потрапляє й феномен прокрастинації. У дослідницьких роботах О. Журавльова й О. Журавльової описано нейропсихологічні механізми розвитку прокрастинації, виділено біологічну та психосоціальну підструктури цього феномена. М. Дворник указує на зв'язок прокрастинації зі спрямованістю особистісного майбутнього. Т. Колтунович та О. Поліщук розробили динамічну модель прокрастинації, розуміючи її як процес. Причини, способи профілактики та корекції прокрастинації описано у працях J. Burka, J. Ferrari, N. Milgram (цит. за [1]).

К. Дубініна [3] схиляється до того, що прокрастинація — це вираз емоційної реакції на планові або необхідні справи. Залежно від характеру цих емоцій авторка виокремлює два фундаментальних типи

прокрастинації: тимчасову та хронічну. Тимчасова прокрастинація діагностується тоді, коли людина витрачає час на інші, більш приємні, заняття й розваги. Прокрастинація таких людей — це форма втечі від неприємних переживань, пов'язаних із виконанням того, що вони відкладають. Спочатку вони не виконують необхідні завдання тому, що їм нудно, а потім — шукають виправдання або придумують псевдораціональні пояснення своїй поведінці. «Напружена» (хронічна) прокрастинація пов'язана із загальним перевантаженням особистості, втратою відчуття часу, незадоволеністю власними досягненнями, неясними життєвими цілями, нерішучістю та невпевненістю в собі [3].

На думку О. Гліченко, для того, щоб краще зрозуміти особливості та причини академічної прокрастинації здобувачів вищої освіти, потрібно виділяти її ключові ознаки. До таких можна віднести такі:

1) усвідомленість особистістю факту відкладення виконання справ;
2) суб'єктивне відчуття психологічного дискомфорту, пов'язаного з відкладанням справ;
3) ірраціональність мотивації діяльності, що «заміщає» активність, яку прокрастинують;
4) негативні наслідки: тривожність, відчуття провини, стрес, втрата продуктивності, внутрішньо особистісний конфлікт, невдоволення навколишніх через невиконання зобов'язань [1].

Зважаючи на актуальність і складність проблеми академічної прокрастинації в системі навчання сучасної студентської молоді, нами було виконано пілотажне дослідження цього феномену на базі Криворізького державного педагогічного університету.

Метою цього дослідження є аналіз рівня виявлення прокрастинації серед молоді студентського віку.

Викладення основного матеріалу дослідження. Реалізація програми емпіричного дослідження передбачала виконання психодіагностичного вимірювання за допомогою тестування. Як діагностичний інструментарій було використано тест, створений на основі шкали нераціональної прокрастинації (irrational procrastination scale). Irrational procrastination scale (IPS) — це один із найбільш відомих і широко використовуваних опитувальників. За існуючими даними, ним скористалося 160 000 тисяч людей, що дозволяє отримати точний результат і порівняти його з іншими.

У нашому випадку респондентами виступили 15 студентів у віці 17–21 рік.

Завданням респондентів було відповісти на 9 питань, які стосувалися схильності до ігнорування важливих справ і потреби замінити їх чимось менш трудомістким. Результати тестування наводяться у відсотковому еквіваленті, що показує його відповідно до результатів інших людей, які пройшли тест раніше. Отже, показник 19 і менше означає повну відсутність прокрастинації. Показник 20–23 указує на низький рівень цього явища. Показник 24–31 означає середній рівень. Високий рівень прояву прокрастинації спостерігаємо при 32–36 балах, максимальна вираженість — при показнику 37 і більше.

У результаті діагностики (див. рис. 1) визначено: лише 7,1% опитаних студентів мають дуже низький рівень прояву прокрастинації, у 13,3% фіксується низький рівень, 13,5% демонструють серйозний рівень прояву явища. Загалом серед респондентів переважає середній рівень виявлення прокрастинації (53% опитаних студентів).

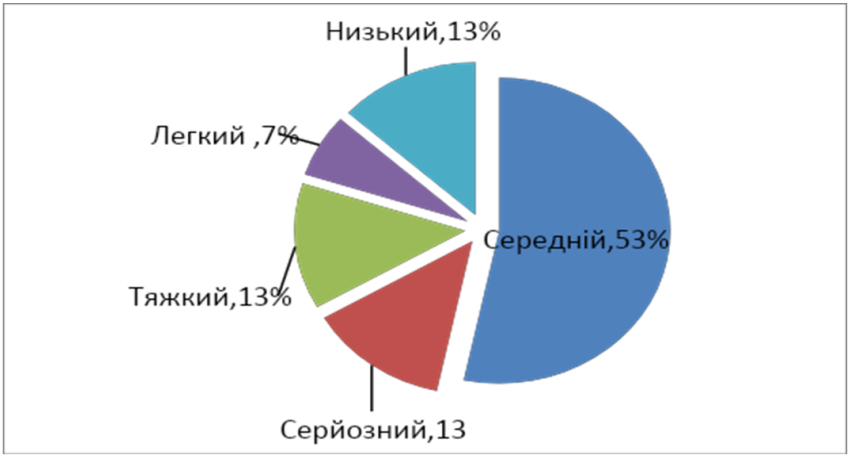

Рис. 1. Результати діагностики рівня прокрастинації серед студентів

Подальший аналіз результатів тестування показав, що більшість опитаної молоді (54%) відкладають справи так, що це стає загрозою ефективності праці. Повне усвідомлення негативних наслідків прокрастинації не є причиною для продуктивної та корисної праці. Встановлено, що 46% опитаних розпочинають роботу над задачею тоді, коли це необхідно, а не після ряду занять, які тільки заміщують необхідну діяльність.

Лише 38% студентів іноді жалкують про те, що не розпочали виконання своїх завдань раніше, а були зайняті чимось, що не відповідає реальній потребі; 23% відкладають справи з усвідомленням того, що їх слід було б виконати та лише 7% не роблять цього.

Виявлено, що 15% студентів виконують спочатку більш складні завдання, а потім незначні, а 23% зазвичай роблять це навпаки. На думку 15% респондентів, їх благополуччя й ефективність надмірно страждають, тому що вони занадто довго доводять справи до кінця; 7% відсотків стверджують, що час виконання не впливає на ці показники.

Насторожують такі факти: 68% вважають, що неправильно використовують свій час і його можна застосувати набагато продуктивніше; 23% опитаних студентів рідко використовують час на корисні заняття. Майже 40% респондентів відповіли, що часто займаються сторонніми речами під час того, як повинні виконувати щось інше. Тому вважаємо за потрібне наголосити на необхідності впровадження профілактичних заходів, орієнтованих на попередження прокрастинації серед студентів.

Профілактика прокрастинації — це такі способи самоорганізації та роботи над власною поведінкою, які здатні позбавити людину від звички відкладати справи «на потім».

Профілактика цього явища необхідна тому, що прокрастинація є серйозним бар'єром на шляху отримання знань і саморозвитку. Його подолання дозволить студенту підвищити свою продуктивність, а в результаті призведе до підвищення рівня загальної освіченості. Боротьба з прокрастинацією також може слугувати гарним засобом розвитку та підкріплення сили волі й відповідальності. Після визначення можливих причин академічної прокрастинації, студентам можна запропонувати наступні загальні рекомендації щодо зниження її рівня:

1) складання розкладу виконання робіт, у якому обов'язково передбачено час на відпочинок;
2) виявлення установок, які підвищують мотивацію (наприклад, «Я не буду дивитися фільм, поки не виконаю це завдання»);
3) пошук у запланованих справах особистісної вигоди (наприклад, «Мені потрібно зробити це завдання не тому, що я хочу за нього оцінку, а тому, що воно навчить мене новому») [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, ми можемо зробити висновок, що прокрастинація серед здобувачів вищої

освіти є доволі поширеним явищем, хоча і не досягла критичного рівня впливу на життя молоді. Багато представників студентства не можуть одразу розпочинати виконання важливих і корисних справ, спершу займаючись чимось стороннім. Для більшої частини опитаних характерним є середній, некритичний рівень прокрастинації. Однак, це залишається серйозною проблемою та потребує вирішення. Студенти демонструють наявність у них порушення вольових зусиль. Тому надзвичайно важливо визначити психолого-педагогічні умови профілактики прокрастинації.

Список використаної літератури

1. Гліченко О. О. (2020). Детермінанти академічної прокрастинації здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2020. № 2 (333) Ч. 1. С. 78–83. doi: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-1-78-83

2. Дуб В. Особливості прокрастинації студентів. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 2020. Вип. 47. С. 53–66. doi: 10.24919/2312-8437.47.229345

3. Дубініна К. В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 2018. Вип. 7. С. 172–180.

4. Макаренко Н. М. Формування компетенцій у процесі навчання у вищій школі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць*. Київ : Гнозис, 2017. С. 328–336.

5. Петрова С. С. Профілактика схильності до академічної прокрастинації студентів. *Молодий вчений*, 2020. URL: https://moluch.ru/archive/340/76443/ (дата звернення 10.10.2021).

6. 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.

References

1. Hlichenko O. O. (2020). Determinanty akademichnoi prokrastynatsii zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Determinants of academic procrastination of higher education seekers in the context of distance learning]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 2 (333), Ch. 1. S. 78–83. doi: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-1-78-83 [in Ukrainian]
2. Dub, V. (2020). Osoblyvosti prokrastynatsii studentiv [Features of procrastination of students]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia.* Vyp. 47. S. 53–66. doi: 10.24919/2312-8437.47.229345 [in Ukrainian]
3. Dubinina, K. V. (2018). Prokrastynatsiia yak problema psykholohii osobystosti studenta [Procrastination as a problem of student's personality psychology]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12: Psykholohichni nauky.* Vyp. 7. S. 172–180. [in Ukrainian]
4. Makarenko, N. M. (2017). Formuvannia kompetentsii u protsesi navchannia u vyshchii shkoli [Formation of competencies in the process of learning in higher education]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi : zbirnyk naukovykh prats.* Kyiv : Hnozys. S. 328–336. [in Ukrainian]
5. Petrova, S. S. (2020). Profilaktyka skhylnosti do akademichnoi prokrastynatsii studentiv [Prevention of propensity to academic procrastination of students]. *Molodyi vchenyi.* URL: https://moluch.ru/archive/340/76443/ (accessed 10 October 2021). [in Ukrainian]
6. Tokareva, N. N. (2017). Perspektivyi lichnostnogo razvitiya sub'ektov obrazovatelnogo prostranstva v sovremennom informatsionnom obschestve [Prospects for the personal development of subjects of the 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]

Yurchenko Ye.

Procrastination among students: causes and prevention

Abstract. The article is devoted to the study of the phenomenon of academic procrastination of students as a violation of the volitional sphere. The characteristic signs, causes of occurrence, and ways of prevention are presented. The article includes a brief overview of sources on procrastination's signs, causes, prevention of procrastinational states of people who are getting education. In the article are given results of research, for conducting of which we used a test based on the irrational procrastination scale (IPS). The results are also presented in the article, which shows that procrastination is a quite widespread and relevant phenomenon that requires professional intervention. The optimal ways of prevention and recommendations for reducing the overall level of procrastination are shown.

Key words: procrastination, academic procrastination, signs of procrastination, prevention of procrastination.

Юрченко Єлизавета Юріївна,
факультет іноземних мов
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
urcenkoliza16@gmail.com

Науковий керівник:
Макаренко Наталя Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-3481-1277*
nmakarenko6337@gmail.com

Розділ V
Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 95–101

УДК 159.922.7

Розвиток іншомовної комунікативної культури засобами інтернет-ресурсів

Бондаренко М. О.

Анотація. У статті представлено результати дослідження розвитку сучасної комунікативної культури засобами інтернет-ресурсів. Визначено актуальність питання комунікацій через інформаційну революцію та перехід до онлайн-життя під час епідемії. Доведено, що інтернет-ресурси стали зв'язком між людьми. Визначено зміни засобів комунікацій в останні роки. Зазначено особливості спілкування в інтернет-мережі. Наведено результати психологічного опитування щодо популярності спілкування онлайн, проведеного за допомогою Google форм в онлайн-спілкуванні. Відображено зацікавленість людей в онлайн спілкуванні.

Ключові слова: спілкування, комунікативна культура, соціальні мережі, спілкування в Інтернеті, комунікативна культура в Інтернеті.

Постановка проблеми. В епоху інформаційних технологій люди винаходять досі невідомі пристрої та можливості для покращення умов свого життя. Ми користуємося сьогодні численними пристроями як у побуті, так і на роботі, у школі та для спілкування з іншими дистанційно. Вони значно полегшують нам життя. Ми витрачаємо менше часу на прибирання — за нас це роблять смарт-машини, на готування їжі — за нас це роблять смарт-кухарі, навіть до транспорту зараз долучаються смарт-кари, які можуть їздити без водія. Не менш нереальним здається спілкування онлайн. Ми можемо не тільки побачити, але й почути один одного, що є виходом для життя людей, зокрема — під час інфекційної загрози. Зараз, у період загострення захворювань, Україна перейшла на дистанційний режим, тому ми знову завантажили Zoom, Skype, Whatsapp тощо. Онлайн-комунікації також є значною перевагою для тих, хто вивчає мови. Люди мають чудовий шанс знайти в соціальних мережах друзів, які є носіями мови, і спілкуватися з ними в будь-який час, а також підвищити рівень своєї комунікативної культури. А тому дослідження можливостей комунікативного розвитку, формування комунікативної культури в мережевому просторі сучасного інформаційного середовища є актуальним і надважливим.

© *Бондаренко М. О.*

Мета статті — дослідити вплив інтернет-мереж, інтернет-ресурсів на розвиток комунікативної культури особистості.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Проблему впливу інтернет-ресурсів на комунікативну культуру досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні психологи. Зокрема, науковці вважають доведеним погляд на те, що сучасне спілкування в онлайн-режимі світу соцмереж значно впливає на процес соціалізації людини [1; 6; 7].

На думку С. Вязигіної, Інтернет став частиною життя, набув значення не тільки як важливе джерело інформації, але і як дієвий спосіб спілкування між людьми. Якщо раніше основним засобом спілкування в Інтернеті була електрона пошта, то сучасний віртуальний світ пропонує користувачам різні форми комунікації, значні можливості підвищення свого культурного рівня [2].

Проблему інтернет-соціалізації та її позитивних (та / або негативних) наслідків вивчала Н. Макаренко [5]. Деякі дослідження (зокрема, М. Джексона) свідчать про те, що люди, які страждають через соціальне відчуження, часто використовують можливість знайти однодумців на онлайн-платформах і, в такий спосіб, навчитися вирішувати життєві проблеми, наприклад, комплекси, пов'язані із психічним здоров'ям, сексуальною орієнтацією чи певного типу інвалідності [3].

Згідно з дослідженням А. Козак, міжкультурна комунікація є взаємодією між людьми як носіями різних культурних спільнот. Вона орієнтована на взаємопроникнення культурно-комунікативних смислів, досягнення взаєморозуміння з урахуванням і збереженням «національної картини світу», їх взаємозбагачення в соціокультурному й духовному планах [4].

Узагальнення представлених наукових положень дозволило нам скласти логічну схему дослідження важливості інтернет-ресурсу під час формування комунікативної культури споживачів мережевих послуг.

Викладення основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження було організоване із залученням потенційних можливостей онлайн-опитування, у якому взяли участь 25 респондентів різного віку від 9 до 46 років. Як діагностичний інструментарій ми використали тест «Спілкування онлайн: чи є воно значущим?».

Відповіді на питання: «Який спосіб комунікації для Вас кращий?», — проілюстровано діаграмою (див. рис. 1).

Більшість (76%) опитуваних вважають, що офлайн спілкування краще за онлайн, тому почати комунікувати, а тим більше дружити з іншомовними людьми в мережі, є для більшості респондентів досить проблемним.

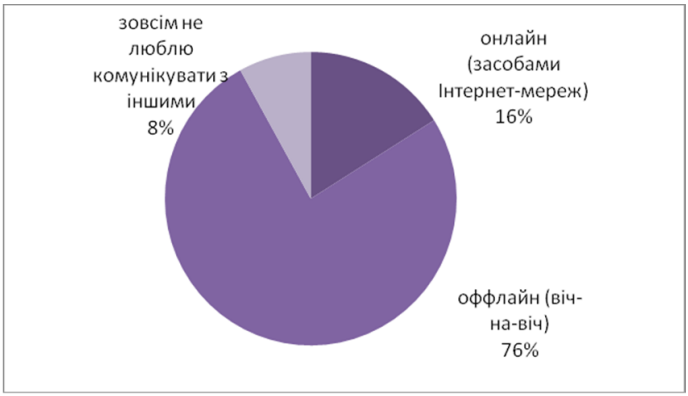

Рис. 1. Результати тесту щодо визначення зацікавленості спілкуванням онлайн

Водночас є респонденти, які не мають бажання спілкуватися з носіями інших мов і представниками інших культур. Тішить те, що більшість (77,8%) позитивно ставиться до можливого майбутнього міжкультурного обміну цінностями. І хоча зараз не всі з них мають онлайн-друзів з інших країн, вони позитивно налаштовані до міжнародних знайомств. На питання: «Чи зацікавлені Ви у спілкуванні з носіями інших мов?», — було надіслано такі відповіді (див. рис. 2):

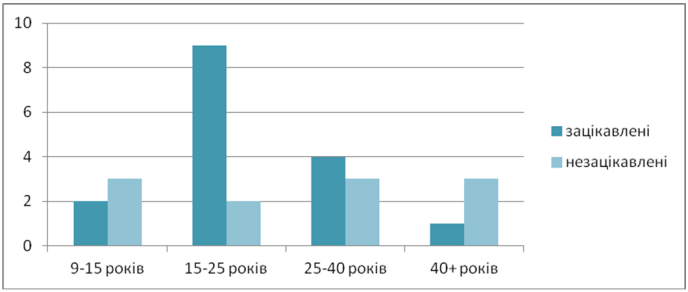

Рис. 2. Результати тесту щодо визначення зацікавленості людей у спілкуванні з носіями інших мов

Співставлення даних опитування респондентів різних вікових груп дозволяє стверджувати, що найбільш зацікавленими в культурному обміні є саме підлітки та юнаки, водночас люди після сорока років

обирають спілкування з уже знайомими людьми або носіями однієї мови. Діти до 15 років також більше віддають перевагу спілкуванню з однокласниками або сусідами-однолітками. Люди зрілого віку (25–40 років) теж не проти спілкування з іноземцями, але в них не так багато часу заводити нові знайомства через турботи дорослої людини: робота, сім'я, побут тощо.

На питання: «Чи впливає такий вид спілкування на рівень вашої комунікативної культури?», — 67,8% опитаних усіх вікових груп зазначили — впливає. Інтернет-комунікація збільшує коло знань щодо культури країни інтернет-співрозмовника, покращує лексичний запас, формує здатність до розуміння невербальних сигналів, активізує комунікативні здібності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене опитування — це початковий етап дослідження, що на сьогодні є актуальним, оскільки формує первинне уявлення про психологічні особливості міжкультурного спілкування. Світ розвивається, тому кордони країн і культур поступово стираються для інтернет-середовища. Комунікація з іншомовними людьми вже не є дивною та незрозумілою в очах суспільства. У сучасному світі, в епоху технологій та інформації, важливо вміти використовувати всі можливості, які зустрічаються на шляху.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні емпіричних аспектів розвитку комунікативної культури особистості в інтернет-просторі.

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. Вязигіна С. Ю. Психологічні особливості спілкування в Інтернеті (на основі статей Інтернет-блогів). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psychological-peculiarities-of-internet-communication-based-on-the-internet-blogs-articles (дата звернення 27.09.2021).
3. Джексон М. О. Человеческие сети. Как социальное положение влияет на наши возможности, взгляды и поведение. URL:

http://loveread.ec/view_global.php?id=91632 (дата звернення 21.12.2021).

4. Козак А. Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/153578979.pdf (дата звернення 15.10.2021).
5. Макаренко Н. М. Інтернет-соціалізація у контекстному навчанні. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.* Київ : Видавництво: «Гнозис», 2016. Т. 2. С. 152–160.
6. Пламрідж Н. Спілкування: Інтернет проти спілкування віч-на-віч. URL: https://psychminds.com/communication-online-vs-face-to-face-interactions/ (дата звернення 13.10.2021).
7. Токарева Н. Развитие коммуникативной компетентности личности подростка. *Scientific Papers of The Witelon State University of Applied Sciences in Legnica*, 2014. № 12 (3). S. 57–66.

References

1. Variatyvnist sotsializatsii osobystosti v umovakh suchasnoho informatsiinoho suspilstva (2017). [Variability of socialization of the individual in the modern information society] : monohrafiia / avt. kolektyv: N. M. Tokareva, A. V. Shamne, O. O. Khalik [ta in.]; red. N. M. Tokarevoi. Kyiv : TOV NVP "Interservis". 220 s. [in Ukrainian]
2. Viazyhina, S. Yu. (2021). Psykholohichni osoblyvosti spilkuvannia v Interneti (na osnovi statei Internet-blohiv). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psychological-peculiarities-of-internet-communication-based-on-the-internet-blogs-articles (accessed 27 September 2021). [in Ukrainian]
3. Dzhekson, M. O. (2021). Chelovecheskye sety. Kak sotsyalnoe polozhenye vlyiaet na nashy vozmozhnosty, vzghliady y povedenyi [The Human Network: How Your Social Position Determines Your Power, Beliefs, and Behaviors]. URL: http://loveread.ec/view_global.php?id=91632 (accessed 21 December 2021). [in Russian]
4. Kozak, A. (2021). Mizhkulturna komunikatsiia v konteksti dialohu kultur [Intercultural communication in the context of intercultural dialogue]. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/153578979.pdf (accessed 15 October 2021). [in Ukrainian]

5. Макаренко, Н. М. (2016). Internet-sotsializatsiia u kontekstnomu navchanni [Internet socialization in contextual learning]. *Humanitarnyi visnyk Pereiaslav-Khmelnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Hryhoriia Skovorody.* Kyiv : Vydavnytstvo: "Hnozys". Т. 2. S. 152–160. [in Ukrainian]
6. Plamridzh, N. (2020). Spilkuvannia: Internet proty spilkuvannia vich-na-vich. [Communication: Online vs. Face-to-Face Interactions] URL: https://psychminds.com/communication-online-vs-face-to-face-interactions/ (accessed 13 October 2021). [In Ukrainian]
7. Tokareva, N. (2014). Razvitie kommunikativnoy kompetentnosti lichnosti podrostka [Development of communicative competence of a teenager's personality]. *Scientific Papers of The Witelon State University of Applied Sciences in Legnica.* 12 (3). S. 57–66. [in Russian]

Bondarenko M.

Development of international communication culture by means of Internet resources

Abstract. The article presents the results of research on the topic of development of modern communicative culture by means of Internet resources. The relevance of the issue of communication due to the information revolution and the transition to online life during the epidemic is defined. It has been proved that Internet resources became a connection between people. The changes in the features of communication in recent years are defined. The peculiarities of communication on the Internet network are indicated. The results of a psychological survey on the popularity of online communication, conducted online with the help of Google Forms. The survey shows the interest of people in online communication.

Key words: society, communication, communicative culture, social networks, communication via the Internet, communicative culture via the Internet.

Бондаренко Марія Олександрівна,
факультет іноземних мов
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
mariyabond2002@gmail.com

Науковий керівник:
Макаренко Наталя Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-3481-1277*
nmakarenko6337@gmail.com

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 102–117

УДК 159.9:316.61

Психічний розвиток дитини раннього віку в умовах дефіцитарності батьківського піклування

Токарева Н. М.

Анотація. Стаття присвячена аналізу психологічних вимірів розвитку дитини раннього віку. Констатовано, що нормотиповий розвиток дитини на ранніх стадіях генези буття обумовлений конгруентністю батьківського піклування. Зазначене спонукає до визнання критичної деструктивності предикторів материнської депривації. Зроблено акцент на формуванні стосунків співзалежності між дітьми раннього віку та батьками. У статті висвітлено маркери психічного дизонтогенезу дітей переддошкільного віку через відокремлення дитини від матері та/або ранньої інституалізації дитини. Окреслено основні напрями профілактики та корекції виявів дизонтогенезу в розвитку дитини раннього віку в умовах дефіцитарності батьківського піклування.

Ключові слова: дитинство, ранній вік, емоційна прихильність, сепарація, психічний дизонтогенез, материнська депривація, дефіцитарність батьківського піклування.

Постановка проблеми. Високотехнологічний простір комп'ютерних систем та інтернет-мереж несталого інформаційного суспільства XXI століття є своєрідним парадигмальним вектором модифікації психічного розвитку людини у хронотопі сучасної реальності. Стрімкий поступ раціональної споживацької культури, тотальна глобалізація світоглядних поглядів людства, зростання ролі технократичної еліти, кардинальне змінення моральних норм — «не є милосердними за своїми наслідками» [4, с. 16]. Суттєві зміни торкнулися, зокрема, й інституту сім'ї; гострі соціально-економічні кризи призводять до руйнації емоційних контактів, інтимності стосунків у родині, від чого страждають передусім діти. За даними досліджень Міністерства соціальної політики України, кількість дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, невпинно зростає (цит. за [12, с. 36]). Загострюються проблеми соціального сирітства, що надалі може розглядатися як загроза психічному здоров'ю нашої нації.

Особливо вразливими до окреслених негативних тенденцій соціокультурного континууму є діти ранніх етапів генези буття.

© *Токарева Н. М.*

Центральним новоутворенням раннього дитинства (1–3 роки) Л. С. Виготський [3, с. 133–169] називає виникнення свідомості як структурного елемента системи узагальненого (осмисленого) ставлення дитини до світу і до себе; у дитини з'являються особисті дії й усвідомлення себе як окремого активного суб'єкта. Разом з тим, свідомість дитини раннього віку відзначається єдністю афективно-рецептивних аспектів світобачення; все, що дитина сприймає, набуває афективного забарвлення [3, с. 137].

Надчутливими діти раннього віку є до конгруентності емоційного спілкування з матір'ю (або іншою референтною людиною). Референтні дорослі, і передусім — батьки, детермінують пізнання дитиною соціокультурних вимірів світоустрою [13]. Розширення предметного поля спілкування дитини з дорослими спричиняє помітні зміни в емоційній сфері, пов'язані з розвитком самостійності дитини й освоєнням нею мовленнєвих засобів взаємодії. Порушення тісних взаємин у системі «Дорослий — Дитина» може спричинити незворотні деструкції психічного розвитку дитини, особистісні деформації, що негативно впливатимуть на всі сфери життя дитини протягом подальшого її існування.

В умовах дефіцитарності батьківського, (і насамперед — материнського) піклування в ранньому (переддошкільному) віці дитина в подальшому суттєво відстає від нормотипових показників вікового розвитку, відчуває ускладнення в мовленнєвому, емоційному й інтелектуальному розвитку. Водночас сенситивність до розвивального впливу, пластичність психічного розвитку в ранньому віці можна використати для максимально ефективної абілітації, корекції розвитку й освіти дітей. Тож проблема означення змісту предикторів психічного розвитку дітей раннього віку в умовах недостатності батьківського піклування (та/або материнської депривації) є актуальною і потребує детального вивчення.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування специфіки психічного розвитку дитини раннього віку в умовах дефіцитарності батьківського піклування.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Раннє дитинство відрізняється високою інтенсивністю психічного розвитку [6, с. 8]. Безпорадні малюки перетворюються в активних, допитливих дослідників.

Особистісний розвиток дитини раннього віку відбувається на основі системи базових потреб (рис. 1).

Системні дослідження психічного розвитку дитини раннього віку [7; 11; 13; 14] доводять, що міжособистісні стосунки між дітьми та дорослими, які їх виховують, є важливим предиктором генези буття.

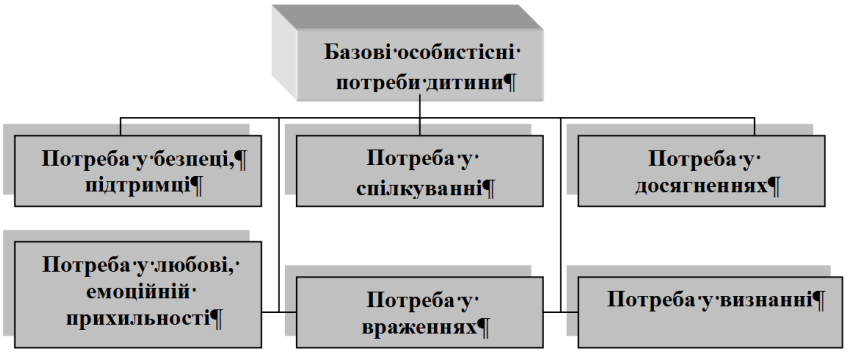

Рис. 1. Базові особистісні потреби дитини раннього (переддошкільного) віку (за А. О. Реаном; цит. за [13, с. 148])

На шляху психічного розвитку дітям, і зокрема — дітям раннього віку, беззаперечно потрібна допомога дорослих. Стадія раннього дитинства (1–3 роки; переддошкільний вік) пов'язана з формуванням автономії та незалежності: дитина починає самостійно ходити, вчиться контролювати себе. Але відчуття самостійності не має підривати довіру до навколишнього світу, що сформувалася раніше. Саме рідні, батьки допомагають її зберегти, обмежуючи бажання дитини вимагати, привласнювати, руйнувати, коли вона перевіряє свої сили. Лише в постійному контакті з дорослим, на думку Л. С. Виготського [3], можлива інтеріоризація як основний механізм розвитку дитини. Крім того, цей контакт сприяє формуванню в дитині потреби у прихильності до близького дорослого.

У вимірах психосоціального розвитку між дітьми раннього віку та матір'ю (або іншою особою, яка піклується про них) встановлюються *стосунки співзалежності*, прихильності. Серед багатьох факторів, які впливають на формування стосунків прихильності дитини 1–3 років, М. Айнсворт і Д. Шеффер окреслюють *якість піклування* про малюка, характер або емоційний клімат у родині, у якій дитина проживає [14, с. 590]. Якщо матір (або інша близька особа, яка надає дитині піклування) демонструє позитивну установку у стосунках із дитиною, є чутливою до потреб дитини, налагодила з нею синхронну

взаємодію та забезпечує достатню стимуляцію й емоційну підтримку (див. табл. 1), дитина формує надійний патерн стосунків прихильності.

Таблиця 1. Аспекти піклування про дитину, що сприяють розвитку надійних патернів материнсько-дитячої прихильності (цит. за [14, с. 591])

Характеристика	**Опис**
Сензитивність	Швидкі й адекватні реакції на сигнали, що надаються дитиною
Позитивна установка	Вираження позитивних емоцій щодо дитини та любові до неї
Синхронність	Структуровані рівні взаємостосунки з дитиною
Взаємність	Структуровані взаємостосунки, у яких дитина та мама акцентують увагу на одному й тому ж
Підтримка	Постійна емоційна підтримка дій дитини
Стимуляція	Часте застосування дій, що скеровують дитину

Примітка: означені шість аспектів піклування про дитину помірно корелюють один з одним

Згідно з дослідженнями Дж. Боулбі [1], прив'язаність дитини до людини, яка про неї піклується, інтерналізується у вигляді внутрішньої операційної моделі протягом першого року життя. Згодом дитина, спираючись на засвоєну поведінкову модель, форматує взаємостосунки з дорослими: намагається передбачати й інтерпретувати поведінку матері (або іншого дорослого, який піклується про дитину) та реалізує власні дії. Материнське піклування сприяє сенсомоторній інтеграції дитини в предметному світі, обумовлює вектори конструктивного контейнерування негативних емоційних станів, оптимізує соціалізацію. Стосунки прихильності між матір'ю та дитиною, як зазначає Г. Крайг, утворюють основу спектру подальших емоційних реакцій дитини: встановлення інтерактивних зв'язків, боязнь незнайомих людей і тривоги відокремлення («сепараційної тривоги» у термінології Д. Шеффера [14, с. 584]), реакції на фактичне розлучення із близькими [7, с. 306].

Водночас діти, які виховуються у спеціалізованих закладах (в інтернатах, дитячих будинках, у стаціонарних відділеннях

дитячих лікарень) або в дизфункціональних сім'ях, позбавлені адекватного потребам піклування батьків, які конгруентно адаптують свою діяльність до індивідуальних потреб дитини. Вихователі, психологи, медичний персонал у спеціалізованих дитячих установах задовольняють передусім основні фізичні та фізіологічні потреби малят. Діти, якими опікуються люди, що постійно змінюються або не надають достатньої емоційної підтримки, не здатні розвинути стосунки соціально-емоційної прихильності, оскільки порушується узгодженість і неперервність соціальної інтеракції та встановлення стосунків співзалежності [1]. Малюки за таких умов практично не отримують від дорослих безпосереднього схвалення у формі послідовного зворотного зв'язку як реакції на появу в них соціальних і мовленнєвих досягнень (посмішки, вокалізації, локомоцій). Діти на власному досвіді переконуються, що не здатні впливати на оточення, тому стають пасивними (а іноді — агресивними). Позбавлення дитини нормотипового раннього досвіду може спричинити помітні порушення розвитку: у таких дітей простежується відставання у формуванні навичок сенсомоторного спектру, фіксуються затримки в розвитку мовлення, у соціальних та емоційних реакціях [7, с. 287–289]; діти переживають глибоку апатію, занурення в себе, фіксується пригнічення розвитку різних психічних функцій дитини, що з часом призводить до розвитку неадекватної особистості [7, с. 309–310]. Тож дослідження дифіцитарності батьківського впливу на психічний розвиток дитини, маркером якого є передусім фактор материнської депривації, сепарації від матері, потребує посиленої уваги науковців.

У психолого-педагогічній літературі термін «депривація» (лат. *deprivatio* — втрата, позбавлення) розглядається як стан, що виникає внаслідок обмеження можливості людини довгий час задовольняти власні потреби. Залежно від типу фрустрованих потреб розрізняють різні типи депривації (стимульна (сенсорна), когнітивна, емоційна, соціальна). Серед них однією з найбільш складних за критичністю наслідків для організму індивіда є *материнська депривація* — порушення конгруентності взаємостосунків у системі «мама — дитина».

Більшість дослідників (Дж. Боулбі, Д. Винникот, Н. Дмитріюк, Т. Сняткова та інші) ототожнюють материнську депривацію з емоційною і трактують її як недостатність або повну відсутність чуттєвих, емоційних зв'язків між дитиною та референтною для неї людиною — матір'ю [1; 2; 5; 11; 12], що спричиняє порушення емоційного та когнітивного розвитку дитини, позбавленої адекватного піклування.

Представник класичного психоаналізу Дж. Боулбі пов'язував виникнення депривації з відсутністю батьківської уваги, емоційною холодністю у ставленні до дитини, тобто фрустрацією потреби в батьках [1]. Фактично реакція маленької дитини на розлуку з матір'ю (або особою, яка здійснює піклування про дитину) є стресовою, що суттєво позначається на соціальних стосунках дитини в подальшому житті. Згідно з дослідженнями Дж. Боулбі, рання розлука з матір'ю призводить до синдрому «афективної тупості», що виявляється в певному відстороненні та/або навіть у байдужості до соціальних контактів із людьми, які про них піклуються [1, с. 143]. Унаслідок материнської депривації в дитини формується активне неприйняття самої себе, нездатність до дружби, любові, відсутність спільності, подібності з іншими людьми, нехтування собою та іншими. Найчастіше все це знаходить своє вираження та розрядку в агресії, що спрямована на інших людей і проявляється або на зовнішньому рівні (втрата самоконтролю, гнів, обурення, агресивна жестикуляція), або на внутрішньому, «прихованому» (озлобленість, недоброзичливість тощо) [1, с. 175].

Ідея негативного впливу на розвиток дитини раннього віку різних порушень у стосунках із матір'ю, деприваційних умов виховання була обґрунтована також у теорії об'єктних відносин Д. Віннікотом [2]. Учений вважає, що довготривала розлука з матір'ю в період раннього дитинства (до 4-х років) безпосередньо впливає на розвиток особистісних дисфункцій у дитини. Д. Віннікот довів, що порушення стосунків у діаді «мати — дитина» стає важливим фактором порушень особистісної та поведінкової сфери, непостійності у взаємодії з оточуючими, низьким емоційним контролем, імпульсивністю, схильністю до агресивних зривів [2, с. 68–70].

Водночас науковою спільнотою психологів, педіатрів [1; 2; 7; 14] доведено, що материнська депривація можлива не лише в умовах сепарації від батьків. Тотожні симптомокомплекси психічного розвитку дитини раннього віку прослідковуються й у сім'ях, що не забезпечують дитині адекватного піклування. Ненадійна прихильність дитини раннього віку вибудовується за таких дизфункціях схем виховання:

- *непослідовність у ставленні до дитини.* Батьки, які є непослідовними у проявах турботи, реагуючи на дитину залежно від настрою і психологічного стану, провокують захисні реакції (крик, плач, примхливість та інші варіанти поведінки залежності) дитини, що бореться за увагу батьків і намагається отримати емоційну підтримку й розраду;

- *нетерплячість у взаємодії з дитиною, нечутливість до її потреб.* Такі батьки (ригідні, егоцентричні, депресивні) не переживають особливого задоволення від близького контакту з дитиною й намагаються максимально уникати спілкування з нею; вони схильні до виявлення негативних почуттів до дитини, із роздратуванням (або й агресивно) реагуючи на сигнали дитини про свої потреби. За таких умов діти раннього віку напрацьовують адаптивну реакцію на дорослих і обходяться без моральної підтримки близьких;
- *гіперопіка у взаємодії з дитиною.* Батьки забезпечують високий рівень стимуляції малюкам навіть тоді, коли діти цього не потребують; діти за такої моделі виховних впливів уникають спілкування з дорослими, ігноруючи патерни стосунків прихильності [14, с. 590–592].

З огляду на це не викликає сумнівів той факт, що конгруентність стосунків дитини з матір'ю може розглядатися як предиктор нормотипового розвитку дитини раннього віку. Дефіцитарність піклування призводить до руйнації загальних схем психічного розвитку дитини, до засвоєння вивченої безпорадності.

У науково-практичному аспекті досліджень генези дитячого розвитку проблема окреслення меж нормотипового й атипового векторів стало залишається вкрай складною та неоднозначною. Основними маркерами психічного дизонтогенезу В. Кобильченко, І. Омельченко, Н. Семаго, М. Семаго [6; 10] передусім називають *ретардацію* — уповільнення або стійке психічне недорозвинення (як загальне, так і парціальне) та *асинхронію* — нерівномірний, дисгармонійний розвиток.

Доведеними у психічному розвитку дітей атипового спектру розвитку можна вважати такі тенденції:

- зниження пізнавальної активності, інтересу до навколишнього середовища та стосунків з іншими людьми;
- порушення логічної послідовності опрацювання інформаційних потоків (*сприймання — осмислення — збереження — відтворення інформації*), що призводить до уповільнення формування суб'єктивного досвіду, обмеження функціональних ресурсів пізнавальних процесів (підвищення порогів чутливості, порушення константності та цілісності сприймання, ускладнення просторового орієнтування, зменшення часу можливої

концентрації уваги, звуження обсягу запам'ятовування, зниження розумової працездатності тощо);

- асинхронність оволодіння знаково-символічною функцією свідомості, що ускладнює розуміння дитиною словесних інструкцій, контекстів повідомлень, проблематизує утворення асоціативних, умовних, причинно-наслідкових зв'язків між предметами та явищами, обмежує використання механізму заміщення в ігровій діяльності;
- уповільнення темпів психічного розвитку, невідповідність віковим нормам;
- ускладнене диференціювання психічних функцій, що спричиняє, зокрема, порушення опосередкування процесів пам'яті й мовлення мислення, труднощі довільної регуляції поведінки й емоційних реакцій.

Згідно з дослідженнями Л. С. Виготського [3], будь-яке відхилення в розвитку (і зокрема — атипові тенденції психічного розвитку) спотворює відносини дитини з навколишнім світом, ускладнює взаємодію з іншими людьми, руйнує маркери особистісного розвитку. В умовах дифіцитарності батьківського піклування, як наголошують В. Кобильченко, І. Омельченко, у дитини можуть розвинутися:

- інфантильність, егоцентризм;
- завищена самооцінка ідеального Я, неадекватні претензійні запити порівняно з нерозвиненим реальним Я (уміннями, здатністю реалізувати претензії на винятковість);
- надмірна афективність, що заміщає недоліки інтелекту, вищих духовних почуттів, вади моральних якостей;
- потужний психологічний захист, що компенсує слабко розвинене реальне Я [6, с. 12].

У дослідженнях Н. Семаго та М. Семаго [10] наведено результати системного аналізу вимірів дизонтогогенезу дітей раннього віку, у якому поєднано власне психологічний підхід із нейропсихологічним баченням проблеми розвитку.

Класифікуючи актуальний психічний стан дитини і співвідносячи ситуацію розвитку з віковими нормативами й «ідеальною програмою розвитку», В. Кобильченко, І. Омельченко виокремлюють чотири варіанти дизонтогенезу дитини:

1) *недостатній розвиток*, симптомокомплексами якого є:
   - тотальне недорозвинення (простий урівноважений, афективно-нестійкий загальмовано-інертний типи), що характеризує різні форми порушення розумового розвитку;
   - розвиток із затримкою (гармонійний і дисгармонійний інфантилізм), що відрізняється уповільненням темпу формування когнітивної й емоційно-особистісної сфер, включаючи регуляторні механізми діяльності;
   - варіативні типи клінічного діагнозу (ЗПР або психічний інфантилізм);
   - парціальна несформованість вищих психічних функцій (ВПФ): а) регуляторного компонента; б) вербального й вербально-логічного; в) змішаний тип;
2) *асинхронний розвиток*:
   - дисгармонійний (екстрапунітивний, інтрапунітивний та апатичний типи), що визначається специфікою формування окремих рівнів базової афективної регуляції при збереженості її загальної структури й ієрархії самої системи рівнів, а також зрушенням пропорцій у розвитку всіх рівнів;
   - ускладнений клінічними діагнозами (психопатії та патохарактерологічний розвиток особистості в різних їхніх варіантах; ранній дитячий аутизм, аутичні розлади, синдром Аспергера тощо);
   - перекручений (переважно емоційно-афективний або когнітивний розвиток, а також мозаїчні типи), що характеризується змінами у формуванні не тільки системи афективної регуляції, але й інших базових складових (просторових і просторово-часових уявлень, довільності психічної активності);
3) *дефіцитарний розвиток*, що відрізняється недостатністю сенсорних, опорнорухових та інших систем (варіанти раннього дефіцитарного й пізнього дефіцитарного розвитку, специфічні психологічні профілі яких пов'язані із впливом опосередковуючих чинників порушення);
4) *ушкоджений розвиток*: виникає при органічних ураженнях мозку внаслідок черепно-мозкових травм, нейроінфекцій, захворювань мозку у віці від трьох-чотирьох років, коли морфологічні структури мозку вже сформовані.

Основними факторами, що визначають характер дизонтогенезу, науковці називають походження, локалізацію, ступінь поширеності й виразності порушення, час його виникнення й тривалість впливу, а також *умови виховання та навчання дитини* [6, с. 15–16].

Ранній вік характеризується найбільшою вразливістю до різних факторів впливу, і найбільш актуальним цей контент є для дітей раннього віку, які починають свій життєвий шлях в умовах дифіцитарності батьківського піклування. Водночас надання соціальної, психологічної, корекційно-психологічної допомоги, здійснення роботи із соціальної адаптації дитини раннього віку значною мірою залежать від кооперації в роботі медиків, психологів, логопедів, фахівців у галузі корекційної психології та педагогіки [9; 11; 12].

Програми профілактично-корекційного втручання на ранніх етапах розвитку дітей збільшує можливості для їхньої успішної ранньої соціалізації з наступним забезпеченням самостійності в житті, що зменшить витрати суспільства на спеціальне навчання та виховання до досягнення дошкільного та шкільного віку. Тож, не дивлячись на формальні умови життя дитини, її перебування в сім'ї, будинку сімейного типу, у спеціалізованих дитячих установах тощо, зміст та організація освітнього процесу визначається Державним стандартом дошкільної освіти в Україні [8], згідно з яким зміст освітнього процесу для дітей раннього віку в умовах материнської депривації має будуватись із врахуванням двох ключових аспектів: Базового компоненту дошкільної освіти й індивідуальних психофізіологічних особливостей самої дитини. Інваріантивний складник змісту освіти відповідно до Базового компоненту визначається провідними освітніми напрямами та відповідними очікуваними результатами (компетентностями), зокрема:

1) освітній напрям «Особистість дитини»: рухова, здоров'язбережувальна, особистісна компетентності;
2) освітній напрям «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі»: предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна компетентності [8].

У дослідженнях Н. Дмитріюк [5] серед основних напрямів психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку в умовах материнської депривації названо:

- забезпечення достатньої кількості сенсорних стимулів і їх мінливості, адже повноцінний розвиток мозку можливий лише за

систематичної обробки інформації різної модальності (тактильної, візуальної, акустичної);

- повноцінне забезпечення розвитку рухової активності дитини протягом дня: рухова активність корисна для гармонійного розвитку нервової системи, тренування координації стимулює мозкову активність, окрім того, рухова активність сприяє сублімації у випадках агресії чи аутоагресії;
- упорядкування за порядком та структурою зовнішніх стимулів (важливим також є дотримання чіткого режиму дня);
- створення умов для інтимно-емоційного ставлення до дорослого;
- забезпечення умов для широкого кола комунікацій (під час режимних моментів, ігрової діяльності, просто вільне спілкування з однолітками та дорослими).

Вагому роль при цьому відіграє грамотно організоване освітнє середовище, що підсилює психолого-педагогічний вплив на дитину, сприяє її емоційному комфорту. У сучасних закладах освіти створюються сенсорні кімнати, кімнати усамітнення чи кімнати емоційного розвантаження, які сприяють емоційному благополуччю дітей (і зокрема — дітей із особливими потребами), сенсорному розвантаженню чи наповненню, створюють відчуття поваги до потреб особистості, що є особливо важливим для дітей раннього віку в умовах материнської депривації.

Висновки. Узагальнюючи результати теоретико-емпіричного дослідження феноменології психічного розвитку дитини раннього віку, вважаємо доведеним деструктивний вплив дефіцитарності батьківського піклування на всі аспекти генези буття. Відокремлення дитини від матері та/або рання інституалізація дитини гальмує її інтелектуальний та емоційний розвиток, спотворюючи «Я-концепцію», руйнуючи фізичне та психічне благополуччя.

Із метою профілактики і подолання дизонтогенезу дітей раннього віку в умовах депривації (материнської та/або соціальної), дифіцитарності батьківського піклування в дитячих спеціалізованих установах мають здійснюватися комплексні психолого-медико-педагогічні заходи, що передбачають спільну роботу фахівців різного профілю: психолога, психотерапевта, психіатра, логопеда, фізіолога-реабілітолога, — і перешкоджають патологічному завершенню дизонтогенезу. Ключовим моментом при цьому має стати терапія прихильностей, зорієнтована на вибудовування конгруентних емоційних

зв'язків між дитиною і дорослими та формування позитивної моделі образу дорослих.

Вирішальне значення в системі психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини раннього віку має створення сприятливого соціально-психологічного клімату в оточенні дитини, організація загальнооздоровчих заходів і проведення розвивально-корекційного навчання на основі активізації інтелектуальної і творчої діяльності.

Перспективи подальших досліджень проблеми психічного розвитку дитини раннього віку в умовах дефіцитарності батьківського піклування ми вбачаємо у вивченні емпіричних аспектів моделювання конгруентного психічного розвитку дитини.

Список використаної літератури

1. Боулби Д. *Создание и разрушение эмоциональных связей* / пер. с англ. В. В. Старовойтова; 2-е изд. Москва : Академический Проект, 2004. 232 с.
2. Винникот Д. В. *Семья и развитие личности. Мать и дитя* / пер. с англ. А. Грузберга. Екатеринбург : Литур, 2004. 400 с.
3. Выготский Л. С. *Психология развития ребенка*. Москва : Смысл; Эксмо, 2005. 512 с.
4. Гіденс Е. *Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя* / пер. з англ. Н. П. Поліщук. Київ : Альтерпрес, 2004. 100 с.
5. Дмитріюк Н. Науково-практичний аспект проблеми депривованої особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2015. Т. 1, № 42. С. 128–133.
6. Кобильченко В., Омельченко І. Закономірності психічного розвитку в онтогенезі й дизонтогенезі: медичний та психологічний аспекти. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2021. № 2. С. 7–19.
7. Крайг Г. *Психология развития* / пер. с англ. Н. Мальгиной и др. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 992 с.
8. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р., № 33. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya

9. Прокопов В. М. Психокорекційний супровід дітей раннього віку із особливими потребами в умовах спеціалізованого закладу освіти. *Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному інформаційному суспільстві* : науково-методичний посібник / кол. авторів; ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг, 2022. С. 151–158.

10. Семаго Н. Я., Семаго М. М. *Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога.* Москва : АРКТИ, 2000. 208 с.

11. Сняткова Т. М. Попередження синдрому госпіталізму у дітей раннього віку з церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2019. Вип. 37. С. 120–128. doi: 10.31392/NPU-nc.series19.2019.37.16

12. Сняткова Т. М. Зміст та організація освітнього процесу з дітьми раннього віку в умовах материнської депривації. *Освітній дискурс : збірник наукових праць.* 33 (5), 2021. С. 34–41. doi: 10.33930/ed.2019.5007.33(5)-4

13. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ, 2017. 548 с.

14. Шеффер Д. *Дети и подростки: психология развития* / пер. с англ. А. Богачев и др. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 976 с.

References

1. Boulbi, D. (2004). *Sozdaniye i razrusheniye emotsional'nykh svyazey* [Creation and destruction of emotional connections] / per. s angl. V. V. Starovoytova — 2-ye izd. Moskva : Akademicheskiy Proyekt. 232 s. [in Russian]

2. Vinnikot, D. V. (2004). *Sem'ya i razvitiye lichnosti. Mat' i ditya* [Family and personal development. Mother and child] / per. s angl. A. Gruzberga. Yekaterinburg : Litur. 400 s. [in Russian]

3. Vygotskiy, L. S. (2005). *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moskva : Smysl; Eksmo. 512 s. [in Russian]

4. Hidens, E. (2004). *Nestrymnyy svit: yak hlobalizatsiya peretvoryuye nashe zhyttya* [Unrestrained world: how globalization transforms our lives] / per. z anhl. N. P. Polishchuk. Kyiv : Al'terpres. 100 s. [in Ukrainian]
5. Dmitriyuk, N. (2015). Naukovo-praktichnij aspekt problemi deprivovanoyi osobistosti [Scientific and practical aspect of the problem of deprived person]. *Aktualni problemi psihologiyi*, T. 1, № 42, S. 128–133. [in Ukrainian]
6. Kobyl'chenko, V. & Omel'chenko, I. (2021). Zakonomirnosti psykhichnoho rozvytku v ontohenezi y dyzontohenezi: medychnyy ta psykholohichnyy aspekty [Laws of mental development in ontogenesis and dysontogenesis: medical and psychological aspects]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya.* № 2. S. 7–19. [in Ukrainian]
7. Krayg, G. (2000). *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development] / per. s angl. N. Mal'ginoy i dr. Sankt-Peterburg : Piter. 992 s. [in Russian]
8. Pro zatverdzhennya Bazovoho komponenta doshkil'noyi osvity (2021) (Derzhavnoho standartu doshkil'noyi osvity) nova redaktsiya [On the approval of the Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 12 sichnya 2021 r., № 33. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya [in Ukrainian]
9. Prokopov, V. M. (2022). Psykhokorektsiynyy suprovid ditey rann'oho viku iz osoblyvymy potrebamy v umovakh spetsializovanoho zakladu osvity [Psycho-correctional support of young children with special needs in a specialized educational institution]. *Polimodal'nist' osobystisnoho rozvytku sub'yektiv osvity u suchasnomu informatsiynomu suspil'stvi* : naukovo-metodychnyy posibnyk / kol.avtoriv; red. N. M. Tokarevoyi. Kryviy Rih. S. 151–158. [in Ukrainian]
10. Semago, N. Ya. & Semago, M. M. (2000). *Problemnyye deti: Osnovy diagnosticheskoy i korrektsionnoy raboty psikhologa* [Problem children: Fundamentals of diagnostic and corrective work of a psychologist]. Moskva : ARKTI. 208 s. [in Russian]
11. Snyatkova, T. M. (2019). Poperedzhennya syndromu hospitalizmu u ditey rann'oho viku z tserebral'nym paralichem [Prevention of hospital syndrome in young children with cerebral palsy]. *Naukovyy chasopys*

NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. Vyp. 37. S. 120–128. doi: 10.31392/NPU-nc.series19.2019.37.16 [in Ukrainian]

12. Snyatkova, T. M. (2021). Zmist ta orhanizatsiya osvitn'oho protsesu z dit'my rann'oho viku v umovakh materyns'koyi depryvatsiyi [Content and organization of the educational process with young children in conditions of maternal deprivation]. *Osvitniy dyskurs : zbirnyk naukovykh prats'*. 33 (5). S. 34–41. doi: 10.33930/ed.2019.5007.33(5)-4 [in Ukrainian]
13. Tokareva, N. M. & Shamne, A. V. (2017). Vikova ta pedahohichna psykholohiya [Age and pedagogical psychology]: navchal'nyy posibnyk [dlya studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv]. Kyiv. 548 s. [in Ukrainian]
14. Sheffer, D. (2003). *Deti i podrostki: psikhologiya razvitiya* [Children and adolescents: developmental psychology] / per. s angl. A. Bogachev i dr. Sankt-Peterburg : Piter. 976 s. [in Russian]

Tokareva N. M.

Mental development of an early age child in conditions of deficiency of parental care

Abstract. The article is devoted to the analysis of psychological dimensions of early child development. It is stated that the normative development of a child in the early stages of the genesis of existence is due to the congruence of parental care. This leads to the recognition of the critical destructiveness of predictors of maternal deprivation. Emphasis is placed on the formation of the relationship of interdependence between young children and parents. The article highlights the markers of mental dysontogenesis of preschool children due to the separation of the child from the mother and / or early institutionalization of the child. The main directions of prevention and correction of manifestations of dysontogenesis in the development of a young child in conditions of deficiency of parental care are outlined.

Key words: childhood, early age, emotional attachment, separation, mental dysontogenesis, maternal deprivation, deficiency of parental care.

Токарева Наталя Миколаївна,
доктор психологічних наук, професор
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-1428-3729*
tokareva152681@gmail.com

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 118–128

УДК 316.482-055.1/.2:378

Гендерна детермінація вибору стилів поведінки студентами в конфліктних ситуаціях

Федорінова О. С.
Гапочка Я. О.

Анотація. У статті розглянуті деякі закономірності поведінки в пізньому юнацькому віці (18–23 роки). Проаналізовані гендерні детермінанти й особливості прояву індивідуального стилю поведінки в конфліктних ситуаціях серед юнаків і юнок. Презентовано результати емпіричного дослідження, спрямованого на визначення гендерних відмінностей у стилях поведінки студентів у конфліктних ситуаціях і чинників таких ситуацій за допомогою авторської анкети. Отримані дані було розширено й уточнено засобами методики «Визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях» ТКІ Томаса — Кілмана.

Ключові слова: конфлікт, юність, гендерні відмінності конфліктності, конфлікти у студентському середовищі, стиль поведінки в конфліктних ситуаціях.

Постановка проблеми. Наразі суспільство перебуває у фазі гострої соціальної кризи, обумовленої економічними, політичними та новими етичними проблемами світової спільноти, що значно ускладнює гармонійну міжособистісну взаємодію між її членами. Деструктивні процеси в суспільстві стають інтенсивнішими ще й через пандемію коронавірусу COVID-19, яка вже тривалий час тримає весь світ у напрузі, викликаючи проблеми зі станом здоров'я та психоемоційним благополуччям людей. Непорозуміння, зумовлені різними позиціями та думками щодо шляхів попередження та регулювання захворюваності, часто переростають в конфлікти, які не оминають представників жодного з поколінь.

Юнацький вік — це період визначення життєвих пріоритетів і цінностей, здійснення професійного самовизначення та пошуку свого місця в суспільстві. Одним із найважливіших видів діяльності на цьому віковому етапі є спілкування, яке включає в себе особливості соціальної перцепції, пов'язаної з мотивацією, техніками спілкування, контролем за власними діями та результатними діяльності. Розвиток рефлексії закладає фундамент для вироблення молодими людьми активної

© *Федорінова О. С., Гапочка Я. О.*

життєвої позиції та появи сталого інтересу до глобальних проблем, серед яких: соціальна нерівність і несправедливість, дискримінація в різних сферах суспільного буття, екологічні проблеми. Тобто на етапі юнацтва його представники стають більш незалежними та самостійними, готовими брати на себе суспільні обов'язки та приймати нові соціальні ролі. Такі психічні закономірності розвитку, притаманні для юнацького віку, можуть породжувати внутрішні психологічні протиріччя. Ускладнення процесів формування самоідентичності, неможливість задовольняти власні потреби й обмеженість комунікативного досвіду зазвичай провокують появу емоційної нестабільності та конфліктності з боку юнаків і юнок. Визначення гендерних відмінностей поведінки в конфліктних ситуаціях у юнацькому середовищі вбачається для нас одним із пріоритетних напрямів дослідження в час несприятливих і мінливих умов для різностороннього розвитку молодого покоління.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з теми. Психологічні підходи й обґрунтування проблеми конфліктів висвітлювали такі видатні особистості, як З. Фрейд, А. Адлер, Т. Шибутані. Зокрема, З. Фрейд досліджував конфлікт через зовнішній прояв внутрішньої боротьби, тобто протиріччя в особистості зароджуються між силами інстинкту, розуму та свідомості. А. Адлер пояснював природу цього процесу як спосіб подолання нерівноправності та домінування одних людей над іншими, як можливість звільнитися від почуття неповноцінності, недооцінення та нехтування собою. Т. Шибутані трактував конфлікт як наслідок незадоволення у відносинах «індивід-середовище» [5; 6; 8].

Щодо тлумачення конфлікту в педагогіці немає єдиного усталеного підходу, як і у психології. Г. Антонов вважав, що конфлікт виникає під час виховання та проявляється в подальшій поведінці, якщо вона відхиляється від певної норми. Такої ж думки дотримувалися Л. Виготський та О. Залужний у своїх працях [1, с. 396].

Конфлікти виникають і розвиваються в різних сферах діяльності. Особливий інтерес викликає специфіка конфліктів в освітньому просторі. Учні відмінні в соціальному статусі, соціальній ситуації розвитку, в успіхах у навчанні й особливостях виховання [8]. Тобто виникнення суперечностей неминуче, коли між собою взаємодіють особи, які мають різні уявлення про життя, ціннісні орієнтації, норми моралі, особливо, якщо вони належать до різних вікових категорій.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники зауважують, що гендерні відмінності у взаємодії між дітьми проявляються, починаючи з дошкільного віку [3; 5; 7]. Так чоловічий стиль спілкування з раннього

дитинства виглядає більш активним і предметним, але водночас більш змагальним і конфліктним, ніж жіночий. Про це свідчить навіть той факт, що основними атрибутами ігор дівчат є ляльки, м'які іграшки, посуд, а у хлопчиків — пістолети, луки зі стрілами, машинки, рушниці, мечі тощо. Хлопці сміливіше, ніж дівчата, випробовують нові, навіть конфліктні, способи поведінки, більше схильні до ризику та непослуху, які, як їм здається, сприяють їхньому самоствердженню. Хлопчачі угрупування значно складніше контролювати, ніж дівчачі. Дівчатка шкільного віку в конфліктній ситуації використовують такі прийоми зменшення інтенсивності конфлікту, як прихований прояв гніву, пропозиція компромісу, спроби враховувати почуття і бажання партнера, ввічливі мовленнєві форми, уникнення владних криків і вигуків. Дівчата рідше, ніж хлопчики, використовують ненормативну лексику [4; 5]. Такі гендерні закономірності поведінки в конфліктних ситуаціях обумовлені особливостями (стереотипами) виховання дівчат та хлопців і рольовими очікуваннями, які формує суспільство щодо чоловіків і жінок.

У більш зрілому та свідомому періоді розвитку людини (зокрема, у юності) відбувається вироблення сталих суспільних норм для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес тривалий та нерівномірний і не рідко пов'язаний із відстоюванням власних кордонів, особистісної цінності та компетентності в суспільстві, що може призводити до загострення конфліктності в цьому періоді [7].

Дослідження літератури із проблематики конфліктності в юнацькому віці доводять, що є специфічні гендерні відмінності поведінки дівчат і хлопців у конфліктах. Зокрема, науковцями доведено різницю в емоційних проявах та їх динаміці, у способах конфліктних протидій та у спрямованості інтересів, які відстоюють представники різної статі в конфліктах. Юнаки під впливом емоцій часто бувають жорстокіші та вирішують конфлікти погрозами, бійкою, підкреслюючи свою силу та могутність. На відміну від юнок, які тонко зауважують емоційну напругу, керують нею, змінюючи реакцію опонента, підлаштовуючись під ситуацію та більш точно й легко оперують словами. Хлопці менш гнучкі і більш ригідні, а дівчата — лабільні та здатні, пристосовуючись до умов, маніпулювати обставинами та реакціями [4].

Серед основних чинників, що викликають конфлікти у студентському середовищі, можна виокремити такі: особистісне суперництво, спортивні досягнення або невдачі, суперництво за увагу викладачів або протилежної статі, матеріальне становище, нездатність

налагодження контактів з іншими людьми в силу особистісних якостей, досягнення в навчанні, у науковій праці. Найбільш гостро конфлікти проявляються серед першокурсників, які щойно потрапили в новий колектив і нові умови освітнього процесу. У цій напруженій атмосфері молоді люди шукають сприятливі психологічні умови для спілкування, очікують від оточуючих щирості, співпереживання та співчуття, шукають однодумців — людей, які здатні розділити з ними проблеми та виклики студентського життя [2]. Однак складні психологічні та соціальні процеси новоутворених груп можуть готувати для юнацтва підґрунтя для зародження конфліктних ситуацій. Спілкування молоді досить часто буває егоцентричним. Прагнення до самоствердження, відстоювання одноосібних інтересів переважають над інтересами та почуттями іншої людини. Спрямовані на себе молоді люди слухають інших, але не чують, не проникають у глибину проблем і ситуацій, які обговорюють. Вони вступають у діалог задля того, аби розповісти про себе, і не цікавляться зворотною реакцією. Такі особливості спілкування, обумовленні віковими закономірностями розвитку, призводять до напруженості або відчуження в неформальних стосунках і, як наслідок, виникнення міжособистісних конфліктів у студентському середовищі.

Гармонія спілкування в період юності також може бути порушена через утруднення соціальної взаємодії, у якій інша людина розглядається як перешкода для реалізації власного «Я». Для конфліктної ситуації в цьому підході властива протидія у спілкуванні та поведінка або діяльність, які спрямовані на відстоювання власних інтересів, шляхом обмеження активності опонента. Засобами такої протидії в конфліктних ситуаціях, на думку К. Томаса, є конкретний спосіб організації та реалізації дій, які виявляються в манері спілкування. Для кожної людини ці способи комунікації в конфліктах індивідуальні, однак усе ж структуруються за загальними параметрами, які відповідно до концепції дослідника формуються у стилі регулювання конфліктів, серед яких: *співпраця, суперництво, пристосування, уникнення, компроміс.* К. Томас акцентував, що з перерахованих стилів поведінки в конфліктах тільки співпраця є найпродуктивнішим способом вирішення суперечки в сенсі його результативного завершення [5; 8].

Отже, визначення домінуючих стилів поведінки в конфліктних ситуаціях та їх відмінності серед юнаків і юнок у контексті нашого дослідження можуть стати одним із кроків до розуміння специфіки міжособистісної взаємодії в сучасному студентському середовищі.

Мета статті полягає у виявленні та дослідженні гендерних відмінностей індивідуального стилю поведінки в конфліктних ситуаціях.

Викладення основного матеріалу дослідження. Дослідження було організовано та проведено засобами онлайн-опитування на базі Криворізького державного педагогічного університету. Загальна вибірка — 26 студентів, яких за логікою дослідження було поділено на дві підгрупи. У першу підгрупу ввійшли юнаки (13 осіб), у другу — юнки (13 осіб). Такий поділ дозволив наблизитись до визначення відмінностей у гендерних стилях поведінки в конфліктах серед представників юнацтва. Дослідження проводилося у два етапи:

1) розробка анкети для визначення гендерних відмінностей в особливостях поведінки в конфліктних ситуаціях і чинників таких ситуацій у юнацькому віці (табл. 1);
2) дослідження стилю поведінки в конфліктних ситуаціях за методикою Томаса — Кілмана «Визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях» в адаптації Н. В. Грішиної.

Таблиця 1. Результати анкетування гендерних особливостей стилю поведінки студентів у конфліктах

№	Сутність запитання анкети	Розподіл відповідей у групі опитаних, %	
		юнки	юнаки
1	2	3	4
1.	Ви вважаєте себе конфліктними: 1) Так 2) Ні	 1) 15,38% 2) 84,63%	 1) 30,77% 2) 69,23%
2.	Коли виникають конфлікти, ви намагаєтесь: 1) Уникнути; 2) Вступити у відкриту суперечку; 3) Залагодити ситуацію	 1) 38,46% 2) 23,08% 3) 38,46%	 1) 23,08% 2) 46,15% 3) 30,77%
3.	Із ким частіше у вас виникають конфлікти: 1) Із представником своєї статті; 2) Із представником протилежної статі	 1) 61,54% 2) 38,46%	 1) 84,62% 2) 15,38%

Продовження табл. 1

1	2	3	4
4.	Якщо конфлікт розпочато, як він зазвичай вирішується:		
	1) Фізичним впливом (бійкою, стусани);	1) 0%	1) 0%
	2) Вербальними образами (крик, образи, лайка);	2) 53,85%	2) 61,54%
	3) Ваш варіант	3) 46,15%	3) 38,46%
5.	Яка зі стратегій поведінки, на вашу думку, буде найбільш ефективною під час конфліктної ситуації:		
	1) Компроміс;	1) 69,23%	1) 69,23%
	2) Уникнення;	2) 30,77%	2) 15,38%
	3) Приборство (вербальна агресія);	3) 0%	3) 15,38%
	4) Поступливість	4) 0%	4) 0%
6.	Як вас вчили в дитинстві виходити з конфліктних ситуацій:		
	1) Будь-що, але досягти своїх інтересів;	1) 0%	1) 0%
	2) Бути розумним і поступитися;	2) 38,46%	2) 15,38%
	3) Треба уникати конфліктів (Будь розумнішим і промовчи);	3) 30,77%	3) 15,38%
	4) Досягти компромісу у вирішенні проблеми	4) 30,77%	4) 69,23%

Додаткове відкрите питанням: «*Що для вас найчастіше стає пусковим механізмом для виникнення конфлікту?*», — передбачає висловлення власних думок і розширення варіативності чинників, які стають поштовхом для виникнення конфліктів. Серед них ключовими респонденти визначили наступні причини: образи, хамство, несправедливість, обман, незгода з думкою опонента. Найпоширенішою відповіддю серед юнок було твердження: «Коли ображають мене та моїх близьких» і «Коли не погоджуюся з думкою іншого». Серед юнаків — «Коли ображають мене та моїх близьких».

Як бачимо з результатів анкетування, самооцінка конфліктності серед юнаків вища, ніж серед юнок. Закономірності поведінки в конфліктних ситуаціях наступні: для юнок характерніше уникати конфлікти і злагоджувати непорозуміння, а для юнаків — вступати у відкриту суперечку. Вирішувати конфліктні ситуації юнки звикли здебільшого за допомогою вербальної агресії та рідше йти на компроміс

чи взагалі змовчати. У юнаків вербальна агресія також превалює над фізичним впливом. На думку більшості юнаків і юнок, найбільш ефективною стратегією поведінки під час конфліктних ситуацій є компроміс, що є спільним для обох статей.

Із метою уточнення й узагальнення даних про гендерні відмінності стилів поведінки в конфліктних ситуаціях було проведено опитування за методикою Томаса — Кілмана «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації». У процесі обробки результатів були визначені процентні показники в дівчат і хлопців за наступними способами регулювання конфліктів: 1) змагання (конкуренція) як прагнення досягти своїх інтересів на шкоду іншому; 2) пристосування — на противагу суперництву, принесення в жертву власних інтересів заради іншого; 3) компроміс; 4) уникнення — відсутність як прагнення до кооперації, так і тенденції до досягнення власних цілей; 5) співпраця, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Для порівняння отриманих даних представляємо діаграму (рис. 1), яка наочно ілюструє гендерні відмінності у стилях поведінки студентів під час конфліктних ситуацій.

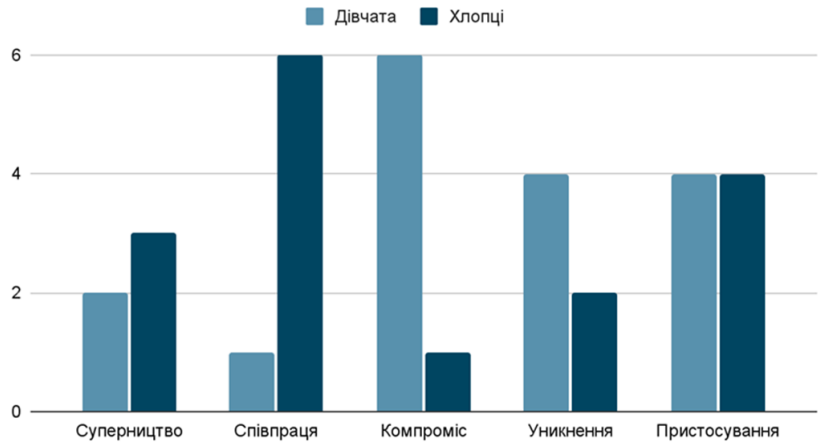

Рис. 1. Пріоритети у стилях поведінки в конфліктах серед юнаків і юнок

З огляду на результати, можна зробити висновок, що домінуючим стилем поведінки в конфліктних ситуаціях серед вибірки юнаків є

співпраця, а у дівчат — компроміс. Отримані результати частково підтверджують і пояснюють дані нашої анкети.

Незважаючи на певні відмінності між реакціями та проявами поведінки у конфліктах серед юнаків і юнок, більшість дослідників з різними поглядами на природу та сферу зародження й розвитку суперечностей між людьми спільні в наступному: дорослішання, накопичення соціального досвіду та розширення світогляду дозволяють сформувати адекватні стилі поведінки в конфліктних ситуаціях як жінкам, так і чоловікам. А конкурентне середовище змушує розвивати нові, винахідливі стратегії поведінки в несприятливих умовах, які частіше знаходяться в полі компромісу та діалогу.

Висновки. Протиріччя особистісного розвитку юнацтва протягом студентського періоду життя виявляється у двох дихотоміях психосоціального розвитку:

1) дихотомії індивідуального — соціального стилів життя, що реалізується через зіткнення індивідуальних інтересів (прагнення до визнання, переваги порівняно з іншими) і соціальних інтересів (почуття спільності). Тому і виникають конфлікти, коли юнаки не погоджуються з позицією інших, не розуміють її;

2) дихотомії внутрішньої — зовнішньої детермінації поведінки, що зумовлює протиставлення особистісного прагнення до самоактуалізації та прагнення відповідати умовним цінностям суспільства (виявлення конформізму), в умовах критики, прискіпувань чи звинувачень [7].

Результати розробленої анкети дозволили встановити, що юнаки оцінюють свою поведінку, як схильну до конфліктної та вбачають її прояв у відкритій прямій вербальній суперечці з опонентом. На противагу юнакам, які загалом вбачають себе не схильними до конфліктів, а в разі виникнення суперечок вважають, що попередження (*уникнення*) може стати кращим сценарієм у потенційних непорозуміннях. Однак, якщо конфлікт усе ж неминучий, юнки вирішуватимуть його вербальними засобами. Окрім того, як юнаки, так і юнки були солідарні в тому, що компроміс є кращим способом розв'язання конфліктів. Пусковим механізмом для виникнення конфлікту для обох статей є наступні причини: образи, хамство, несправедливість, обман, незгода з думкою опонента.

У процесі визначення домінуючого стилю поведінки в конфліктних ситуаціях засобами апробованої методиками було встановлено, що юнаки обирають співпрацю, а дівчата — компроміс.

Можна дійти висновку, що проблема, яку розглянуто, є актуальною та потребує подальшого вивчення шляхом розроблення психологічних тренінгів і занять, які допомагають мінімізувати конфліктні прояви у студентському середовищі.

Список використаної літератури

1. Антонов Г. В. Конфліктологія як інтегративна галузь наукових знань про конфлікти. *Вісник Національного університету внутрішніх справ.* Вип. 30. 2005. С. 394–399.
2. Безлюдна В., Корчакова Н. Онтогенетичні аспекти гендерної стереотипізації та поляризації. *Філософія освітнього простору: психологічний вимір : колективна монографія*; за ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. С. 144–175.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 431 с.
4. Котлова Л. О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки у підлітковому та юнацькому віці. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2013. № 19. С. 95–99.
5. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2006. 416 с.
6. Підбуцька Н. В. Еволюція феномену «конфлікт» у зарубіжній науковій літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Вип. № 5 (58). 2009. С. 123–126.
7. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] Київ, 2017. 548 с.
8. 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. Antonov, H. V. (2005). Konfliktolohiya yak intehratyvnahaluz' naukovykh znan' pro konflikty [Conflictology as an integrative branch of scientific knowledge about conflicts]. *Visnyk Natsional'noho universytetu vnutrishnikh sprav.* Vyp. 30. S. 394–399. [in Ukrainian]
2. Bezlyudna, V. & Korchakova, N. (2021). Ontogenetichni aspekti gendernoyi stereo tipizatsiyi ta polyarizatsiyi [Ontogenetic aspects of gender stereotyping and polarization]. *Filosofia osvitnogo prostoru: psihologichniy vimir : kolektivna monografiya*; za red. R. V. Pavelkiva, N. V. Korchakovoyi. Kyiv : Vid-vo "Tsentr uchbovoyi literaturi". S. 144–175. [in Ukrainian]
3. Bendas, T. V. (2005). Gendernaya psikhologiya [Gender psychology] : uchebnoye posobiye. Sankt-Peterburg : Piter. 431 s. [in Russian]
4. Kotlova, L. O. (2013). Henderni osoblyvosti konfliktnykh form povedinky u pidlitkovomu ta yunats'komu vitsi [Gender features of conflict behaviors in adolescence and adolescence]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika.* 19. S. 95–99. [in Ukrainian]
5. Lozhkin, H. V. & Pov'yakel', N. I. (2006). Psykholohiya konfliktu: teoriya i suchasna praktyka [Psychology of conflict: theory and modern practice] : navchal'nyy posibnyk. Kyiv : VD "Profesional". 416 s. [in Ukrainian]
6. Pidbuts'ka, N. V. (2009). Evolyutsiya fenomenu "konflikt" u zarubizhniy naukoviy literaturi [Evolution of the phenomenon of "conflict" in foreign scientific literature]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh.* Vyp. 5 (58). S. 123–126. [in Ukrainian]
7. Tokareva, N. M. & Shamne, A. V. (2017). Vikova ta pedahohichna psykholohiya [Age and pedagogical psychology] : navchal'nyy posibnyk [dlya studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv]. Kyiv. 548 s. [in Ukrainian]
8. Tokareva, N. M. (2019). Psihologichniy kontent konfliktnoyi povedinki pidlitkiv [Psychological content of conflict behavior of adolescents]. *Problemi suchasnoyi psihologiyi : zb. nauk. prats' Kam'yanets-Podilskogo national'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayini* / za nauk. red.

S. D. Maksymenka, L. A. Onufriyevoyi. Vyp. 45. Kam'yanets'-Podil's'kyy : Aksioma. S. 381–404. [in Ukrainian]

Fedorinova O. F., Hapochka Y. A.

Gender determination of students' choice of behavioral styles in conflict situations

Abstract. The article considers some patterns of behavior in late adolescence (18–23 years). Gender determinants and features of manifestation of individual style of behavior in conflict situations among young men and women are analyzed. The results of an empirical study aimed at identifying gender differences in students' behavioral styles in conflict situations and the factors of such situations with the help of the author's questionnaire are presented. The obtained data were expanded and refined by means of the tried and tested method "Determining the style of behavior in conflict situations" TCI Thomas — Kilman.

Key words: conflict, youth, gender differences of conflict, conflicts in the student environment, style of behavior in conflict situations.

Федорінова Олександра Сергіївна,
природничий факультет
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
aleksandrafedorinova22@gmail.com

Гапочка Яна Олександрівна,
викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-0359-652X*
yanagap@ukr.net

Розділ VI
Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Актуальні проблеми психології
в закладах освіти. 2022. Випуск 12. С. 131–144

УДК 316.663-053

Причины и классификация межпоколенных конфликтов

Сенько Т. В.

Аннотация. В статье рассматриваются межпоколенные конфликты, их причины и классификация. Под семейным межпоколенным конфликтом понимаются определенные отношения между членами семьи, порожденные противоречиями ее развития и функционирования как системы. Автор подчеркивает, что причины межпоколенных семейных конфликтов зависят не только от личных и семейных характеристик участников конфликта, но и от ряда социальных предпосылок. В статье отмечается также, что наиболее важным и значимым является не только описание и характеристика причин конфликтов, но и раскрытие механизма, который лежит в основе возникновения данных проблем и конфликтов. Данным механизмом является, по мнению автора, механизм взаимодействия притязаний и признаний как внутри, так и между поколениями.

Ключевые слова: конфликт, межпоколенные конфликты, механизм возникновения конфликтов.

Постановка проблемы. Межпоколенный конфликт — часть человеческих конфликтов, возникающих в процессах развития и упадка института семьи, а также функционирования семьи как малой группы. Под *семейными межпоколенными конфликтами* понимаются, прежде всего, *определенные отношения* между членами многопоколенной семьи, порожденные противоречиями ее развития и функционирования *как системы*. В чистом виде межпоколенные конфликты в семье практически не встречаются. Это вызвано, скорее всего, тем, что семья — это система, в которой все элементы супружества, родительства и родства *взаимосвязаны*. Кроме того, на протяжении жизненного цикла семьи конфликт как неотъемлемая часть социального взаимодействия людей может актуализироваться в самых различных формах, включая межпоколенную. Причем, *конфликт поколений* может выступать как *причиной*, так и *следствием* иных разновидностей семейных конфликтов.

Учитывая значимость межпоколенных конфликтов в системе развития института современной семьи, **цель данного исследования** предполагает теоретический анализ психологических причин

© *Сенько Т. В.*

межпоколенных конфликтов, а также классификацию семейных межпоколенных конфликтов.

Изложение основного материала

Причины межпоколенных конфликтов

Причины межпоколенных конфликтов современной семьи — это вопрос сложный и неоднозначный. Чаще всего данные конфликты порождаются:

- противоречиями, которые существуют *во взаимоотношениях поколений* в данном обществе;
- противоречиями *между поколениями в семье* как социальном институте;
- противоречиями *между семьей и другими социальными институтами.*

Вместе с тем, сегодня не представляется возможным выделить одну или две каких-то причины. Как правило, их гораздо больше, они накапливаются годами и зависят как от особенностей личности членов семьи, так и от специфики семьи, а так же от ситуации в обществе. Изучение научной литературы, посвященной *взаимодействию трехпоколенной семьи*, показывает, что в ней часто присутствует именно негативный план рассуждений. При этом, в качестве *возможных причин* межпоколенных конфликтов чаще всего выделяются следующие:

- структура семьи,
- вмешательство отдельных членов семьи в жизнь других поколений,
- нарушение границ между семейными подсистемами,
- передача от поколения к поколению негативных психологических характеристик,
- личностные особенности членов семьи и личные (межличностные) проблем участников конфликта,
- семейные проблемы.

Рассмотрим их более подробно.

1. *Структура* семьи часто характеризуется рядом *отличительных особенностей*, которые выступают как *причины* ее проблем и дисфункций:

- сохраняется патриархальная семья, состоящая из нескольких поколений;
- границы между подсистемами прародителей, родителей и детей плохо структурированы и диффузны, поэтому власть нередко принадлежит бабушкам (чаще) и дедушкам;
- несколько поколений семьи находятся в длительной зависимости друг от друга не только с духовной, но и с морально-бытовой стороны: молодые семьи живут либо в коммунальных квартирах, либо вместе с родственниками, без надежды на приобретение собственного жилья и возможности независимой самостоятельной жизни и т. д.

2. Семья может оказывать поддержку пожилому одинокому человеку (ближайшему родственнику), но нередко, как отмечают исследователи, *вмешательство в жизнь других поколений* является *дестабилизирующим* фактором и может даже *разрушить* семейную жизнь и налаженные семейные отношения (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2003; Сенько, 2012). Для того, что бы этого не происходило разработана концепция «патологизирующего семейного наследования». В соответствии с данной концепцией, *формирование*, *передача* и *фиксация паттернов* эмоционально-поведенческого реагирования в проблемных семьях происходит от представителей одних поколений к представителям других.

3. При описании различных форм семей, состоящих из *трех поколений*, выделяют комбинации из родителя-одиночки, дедушки или бабушки и ребенка, и заканчивают сложными самостоятельными родственными системами, которым *не обязательно жить вместе* в той же квартире или в том же доме, чтобы оказывать сильное *негативное влияние* на всех членов семьи. Основной причиной дисфункциональности этих семей выступает *нарушение границ* между подсистемами, функции родителей часто берут на себя прародители и тем самым провоцируют возникновение многочисленных конфликтов (Barczyk, 2011; Senko, 2011; Минухин, Фишман, 1998; Сенько, 2013, 2019; Шевченко, Сличенко, 2019).

4. Важной причиной возникновения конфликтов является также *передача* от поколения к поколению ряда *негативных психологических характеристик*, таких как:

- снижение адаптивных возможностей в дисфункциональных семьях от прародителей к внукам;

- сужение когнитивного контроля;
- низкий уровень субъективного контроля (экстернальность);
- преобладание жестких иррациональных установок над рациональными;
- повышение уровня агрессивности;
- блокирование потребностей в эмоциональной стабильности, успехе, уверенности в себе, в надеждах на будущее (Front, 2011; Rostowska, 1995; Wojciechowska, 2011; Билецкая, Маликова 2008).

5. В качестве *причин* семейных конфликтов поколений, зависящих от *личных* (межличностных) проблем участников, можно выделить:

- разное социальное положение поколений;
- особенности культуры поведения, традиций;
- несовместимость интересов и целей сторон;
- нарушение удовлетворения личных потребностей участников конфликта;
- проблемы со здоровьем у родителей, детей, внуков;
- удаленность проживания поколений;
- жилищные неурядицы;
- материальные проблемы;
- хозяйственно-бытовые трудности;
- пристрастие к спиртному членов семьи (одного из них);
- аморальное поведение членов семьи и т. п.

6. Часто бывает крайне сложно отличить *личностные предпосылки* возникновения межпоколенных конфликтов от *семейных проблем*, которые также могут провоцировать конфликт поколений. *Причинами* межпоколенных конфликтов, зависящих от *проблем, существующих в семье*, являются:

- отсутствие в семье согласия, взаимного уважения, дружбы;
- борьба за власть и влияние в семье;
- вступление в брак с «неподходящим» человеком;
- супружеские конфликты;
- неправильное воспитание детей в семье;

- конфликты братьев и сестер;
- взросление детей и создание ими собственной семьи;
- вмешательство родственников в жизнь семьи;
- подстрекательство к конфликту посторонних лиц;
- конфликты свекрови и снохи, тещи и зятя;
- отсутствие внуков;
- рождение внуков;
- усыновление (удочерение) ребенка;
- развод или раздельное проживание родителей;
- смерть одного из супругов;
- вступление в повторный брак;
- совместное проживание в стесненных условиях;
- передел семейного имущества и т. д.

Рассматривая и анализируя все приведенные выше причины, важно подчеркнуть, что *корни* проблем, трудностей и конфликтов нужно искать прежде всего в тех отношениях, которые существовали у прародителей, а истоки того или иного семейного микроклимата лежат в семейных ценностях, заложенных старшими членами в каждой семье. Естественно, времена меняются. В современном мире членов семьи часто разделяют огромные пространства, и многие внуки не могут постоянно общаться со своими бабушками и дедушками. Изменились и семейные ценности: во многих странах постоянные контакты со старшими членами семьи *не считаются* нужными и важными. То, что раньше называли *конфликтом поколений*, сейчас пропастью разделяет людей во многих семьях.

Для того, что бы лучше понять *причины возникновения проблем и конфликтов* в межпоколенном семейном взаимодействии, важно принять во внимание и то, что только *личностная зрелость взрослых членов семьи* позволяет вести себя *независимо* от воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), активно и сознательно управлять своим поведением, грамотно подходить к решению проблем, возникающих в жизни людей и в их взаимодействии с окружающими людьми — своими родителями, братьями и сестрами, бабушками и дедушками, друзьями, коллегами и т. д. как на разных этапах развития личности, так и на разных этапах развития семьи и различных ее поколений.

Представление о *зрелой личности* проявляется в характере отношения окружающих людей к действиям, поведению и поступкам человека в процессе внутрипоколенных и межпоколенных связей. Основным понятием для психологов является понятие *личностной (психологической)* зрелости, входящей в *общую структуру личности* и взаимосвязанное с *личностными особенностями* каждого человека. В период *личностной зрелости* различные личностные особенности, а также типы деятельности *интегрируются* и в своих развитых формах порождают совмещенные *способы жизнедеятельности человека*. Именно эти способы поднимают развитие личности на качественно новый уровень и позволяют ей строить *полноценные бесконфликтные отношения* с окружающими людьми.

Чаще всего чувство *целостности семьи* и основные способы взаимодействия в ней формируют *представители старшего поколения*. Именно они дарят всем членам семьи, и прежде всего внукам, свою любовь и заботу, которой многим современным детям так не хватает в общении с работающими и постоянно занятыми родителями. Свободное время, которое есть у старшего поколения, они посвящают жизни семьи, помогают преодолевать барьеры в семейной коммуникации, способствуют созданию семейной атмосферы взаимного понимания, солидарности и лояльности. В контактах старшего и младшего поколений реализуется отношения понимания и партнерства. Трудно переоценить помощь старших членов семьи. В прошлом именно они создавали фундамент семьи и их вклад во многом определял и формировал семейные ценности. Сегодня ситуация изменилась, но и в современной обществе все взрослые члены семьи хотят:

- создать для своих детей *хорошие условия* для развития и воспитания,
- как можно *лучше подготовить их к жизни* в современном обществе.

Для решения этих задач именно многопоколенная семья и взаимодействие всех поколений могут создать наиболее *ценное воспитательное пространство* в котором сотрудничество всех поколений может помочь преодолевать возникающие проблемы.

В межпоколенном взаимодействии современных семей причинами различного рода *трудностей*, *проблем*, *недоразумений* и *конфликтов* чаще всего являются:

- *перестройка в семье сложившейся иерархии отношений*, когда в молодой семье появляется ребенок и старшее поколение

приобретает новую внутрисемейную роль — роль бабушки или дедушки,

- *воспитательные методы и приемы*, которые применяются по отношению к детям родителями, а так же бабушками и дедушками, как к своим детям, ставшим уже родителями, так и к своим внукам (второе поколение хочет доказать свою родительскую зрелость, свои родительские умения и часто не принимает даже минимальную критику в свой адрес, третье же поколение стремится постоянно корректировать и поучать своих взрослых детей, а так же баловать внуков, часто проявляя и к первым, и ко вторым высокий уровень консерватизма и авторитаризма);
- *подарки*, которые бабушки и дедушки покупают внукам (основными ошибками здесь часто выступают следующие: отсутствие согласования того, что дарится ребенку, с родителями, задаривание ребенка, денежные подарки, часто возбуждающие у ребенка чувство собственничества, эгоизма и материализма, а так же подарки, не связанные с интересами и потребностями внуков);
- чрезвычайно активное, интенсивное и нежелательное внедрение третьего поколения на территорию семьи своих детей, которое можно назвать *интервенцией*; до нее доходит в случаях заболевания ребенка или какого-то неприятного происшествия с ним, когда от старших членов семьи требуется трезвая оценка ситуации и здравый рассудок при принятии решений;
- *семейные мифы и семейные традиции*, в которые втягивается ребенок, рассматриваемый как козырная карта в руках взрослых, благодаря которой они достигают своих эгоистических целей, вместе с тем, от взрослых в сложных семейных ситуациях требуется предельная *объективность* и *открытость*.

Противоречия, лежащие в основе межпоколенных конфликтов

В *основе межпоколенных конфликтов в семье* находятся такие *противоречия*, как:

- *поколенные* — существенная разница в возрасте,
- *семейно-групповые* — борьба за лидерство в семье,
- *семейно-институциональные* — проблемы реализации репродуктивной и социализационной функции,

- *личностные* — столкновение характеров членов семьи и т. п.;
- *иные* — гендерные, материальные, статусные и пр.

Результаты социологических исследований (Mead, 2000; Черняк, 2009) показывают, что *межпоколенные конфликты* в семье:

- *могут передаваться из поколения в поколение* либо в зависимости от самих членов семьи, либо в зависимости от внешних для семьи обстоятельств;
- в целом *не влияют на возможность рождения детей* в семье;
- могут *ухудшить воспитательный процесс в семье* или же в чем-то улучшают, а в чем-то ухудшают воспитание.

Основные группы межпоколенных конфликтов

В социально-психологической литературе межпоколенные конфликты *по специфике* учавствующих в них субъектов делятся на *пять основных групп*:

- *внутриличностные* — протекающие в сознании индивида без ярко выраженных проявлений в его взаимодействии с другими сторонами конфликта;
- *межличностные* — возникающие между конкретными представителями различных поколений;
- *между личностью* и *группой* — например, между пожилым человеком и семьей его сына или дочери;
- *социально-психологические* — между малыми социально-психологическими группами поколений, например, между молодой и родительской семьями;
- *социальные* — между семейными поколениями как представителями поколений в обществе.

Выделяются так же пять групп конфликтов, определяющихся *семейным положением* и *семейными ролями*:

- между родителями и детьми;
- между бабушками, дедушками и внуками;
- между представителями всех трех поколений;
- между родителями и молодыми супругами (свекровь — сноха, теща — зять и т. п.);
- между поколениями и другими родственниками.

По критерию *родства* (усыновления) или *свойства*, данные конфликты типологизируются на две группы:

- *конфликты поколений* между родственниками (или приравненными к ним по закону лицами), т. е. между родителями и детьми, бабушками/дедушками и внуками, усыновителями и усыновленными и т. д.,
- *межпоколенные* конфликты между свойственниками: тещей и зятем, тестем и зятем, свекровью и снохой, свекром и снохой (Rostowska, 1991; Вдовина, 2005).

Межпоколенные семейные конфликты, рассматриваются как *разновидность социального взаимодействия потомков* и *предков* (прародителей, родителей, детей, внуков и др.), *принадлежащих к социальной общности*, основанной на браке (сожительстве) и / или родстве (усыновлении), в которой между ними:

- существуют *принципиальные различия* (возрастные, социально-экономические, идейно-политические, субкультурные и иные),
- *отсутствует согласие*,
- *обостряются противоречия* в системе семейных, индивидуальных и общественных ценностей, а также
- происходит *столкновение* взаимно не совместимых *потребностей, интересов, взглядов* по поводу выполнения семьей (семейной группой) ее функций, структуры семейных отношений, определения целей развития семьи и т. п. (Малярова, 1995; Медков, Антонов, 2003; Черняк, 2009 и др.).

Итак, семейные конфликты включают в себя конфликты как *внутри поколений* (супруги, братья и сестры и т. д.), так и *между разными поколениями* — родителями и детьми, родителями и прародителями. Каждый семейный конфликт воспринимается и переживается членами семьи как расхождение, столкновение их интересов, целей и потребностей.

Выводы. Рассматривая в целом приведенные выше предельно обобщенные причины межпоколенных семейных конфликтов, важно подчеркнуть, что они зависят не только от личных и семейных характеристик участвующих, но и от ряда социальных предпосылок. Вместе с тем, наиболее важным и значимым является не только описание и характеристика причин конфликтов, но и раскрытие механизма, который лежит в основе возникновения данных проблем и

конфликтов. Данным механизмом является, на наш взгляд, механизм взаимодействия притязаний и признаний как внутри, так и между поколениями.

Список использованной литературы

1. Barczyk P. P. Starość i starzenie się w aspekcie społecznym. W: Yu. Karandashev, T. Senko (red.), *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłowice : Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. 2011. S. 305–318.
2. Front K. Przemoc wobec osób starszych jako problem społeczny. W: Yu. Karandashev, T. Senko (red.), *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłowice : Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2011. S. 343–354.
3. Mead M. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa : Wyd. Naukowe PWN. 2000.
4. Rostowska T. *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*. Łódź : Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 1991.
5. Rostowska T. *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź : Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 1995.
6. Senko T. Problemy, trudności i nieporozumienia w kontaktach międzypokoleniowych. W: Yu. Karandashev, T. Senko (red.), *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłowice : Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2011. S. 189–208.
7. . Wojciechowska, L. Relacje z dorosłymi dziećmi a dobrostan psychiczny rodziców w późnej dorosłości. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Yu. Karandashev, T. Senko (red.). Mysłowice : Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2011. S. 221–243.
8. Билецкая М. П., Маликова Т. В. *Семейная психология и семейная психотерапия. Часть 1. Перинатальный период развития*. Санкт-Петербург : Изд-во СпбГМА, 2008.
9. Вдовина М. В. Специфика межпоколенных конфликтов в современной российской семье. *Демографичекие исследования*, 2005. № 1. С. 102–104.

10. Малярова Н. В. Конфликт семейный. *Энциклопедический социологический словарь*. Москва, 1995.

11. Медков В. М., Антонов А. И. Семья. *Социологическая энциклопедия*. В 2 т. Т. 2. Москва, 2003.

12. Минухин С., Фишман Ч. *Техники семейной психотерапии*. Москва : Изд-во Независимая фирма «Класс», 1998.

13. Сенько Т. В. *Психология взаимодействия: Часть 7: Межпоколенное семейное взаимодействие*. Бельско-Бяла : Изд-во Карандашев, 2013. 212 с.

14. Сенько Т. В. Социальные роли пожилых людей в их отношениях с внуками. *Психосфера. Сб. науч. тр. каф. психологии ТулГУ* / Е. Е. Сапогова (ред.). Выпуск 6. Тула : Изд-во ТулГУ, 2012. С. 83–102.

15. Сенько Т. В. Социально-психологческий аспект понятия феномен поколений. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2019. № 1. С. 11–22.

16. Черняк Е. М. Пожилой человек в семье. *Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США* / В. И. Жуков (ред.). Москва : Изд-во РГСУ, 2009. С. 189–194.

17. Шевченко Н. Ф., Сличенко А. Специфика супружеского взаимодействия в межетнических семьях. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2019. № 1. С. 41–52.

18. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов. Санкт-Петербург : Изд-во Речь, 2003.

References

1. Barczyk, P. P. (2011). Starość i starzenie się w aspekcie społecznym. W: Yu. Karandashev, T. Senko (red.), *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłowice : Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. S. 305–318.

2. Front, K. (2011). Przemoc wobec osób starszych jako problem społeczny. W: Yu. Karandashev, T. Senko (red.), *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłowice : Wyd.

Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. S. 343–354.

3. Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa : Wyd. Naukowe PWN.
4. Rostowska, T. (1991). *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*. Łódź : Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
5. Rostowska, T. (1995). *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź : Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
6. Senko, T. (2011). Problemy, trudności i nieporozumienia w kontaktach międzypokoleniowych. W: Yu. Karandashev, T. Senko (red.), *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłowice : Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. S. 189–208.
7. Wojciechowska, L. (2011). Relacje z dorosłymi dziećmi a dobrostan psychiczny rodziców w późnej dorosłości. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się* / Yu. Karandashev, T. Senko (red.). Mysłowice : Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. S. 221–243.
8. Biletskaya, M. P. & Malikova, T. V. (2008). *Semeynaya psihologiya i semeynaya psihoterapiya. Chast 1. Perinatalnyiy period razvitiya* [Family psychology and family psychotherapy. Part 1. Perinatal period of development]. Sankt-Peterburg : Izd-vo SpbGMA. [in Russian]
9. Vdovina, M. V. (2005). Spetsifika mezhpokolennyih konfliktov v sovremennoy rossiyskoy sem'e [The Specifics of Intergenerational Conflicts in the Modern Russian Family]. *Demograficheskie issledovaniya*. 1. S. 102–104. [in Russian]
10. Malyarova, N. V. (2003). Konflikt semeynyiy [Family conflict]. *Entsiklopedicheskiy sotsiologicheskiy slovar*. Moskva. [in Russian]
11. Medkov, V. M. & Antonov, A. I. (2003). Semya [Family]. *Sotsiologicheskaya entsiklopediya*. V 2 t. T. 2. Moskva. [in Russian]
12. Minuhin, S. & Fishman, Ch. (1998). *Tehniki semeynoy psihoterapii* [Family Therapy Techniques]. Moskva : Izd-vo Nezavisimaya firma "Klass". [in Russian]
13. Senko, T. V. (2013). *Psihologiya vzaimodeystviya: Chast sedmaya: Mezhpokolennoe semeynoe vzaimodeystvie* [Psychology of Interaction:

Part 7: Intergenerational Family Interaction]. Belsko-Byala : Izd-vo Karandashev. 212 s. [in Russian]

14. Senko, T. V. (2012). Sotsialnyie roli pozhilyih lyudey v ih otnosheniyah s vnukami [Social roles of older people in their relationship with grandchildren]. *Psihosfera. Sb. nauch. tr. kaf. psihologii TulGU* / E. E. Sapogova (red.). Vyp. 6. Tula : Izd-vo TulGU. S. 83–102. [in Russian]
15. Senko, T. V. (2019). Sotsialno-psihologcheskiy aspekt ponyatiya fenomen pokoleniy [Socio-psychological aspect of the concept of the phenomenon of generations]. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*. 1. S. 11–22. [in Russian]
16. Chernyak, E. M. (2009). Pozhiloy chelovek v seme [Elderly person in the family]. *Semya i semeynoe vospitanie: kross-kulturnyiy analiz na materiale Rossii i SShA* / V. I. Zhukov (red.). Moskva : Izd-vo RGSU. S. 189–194. [in Russian]
17. Shevchenko, N. F. & Slichenko, A. (2019). Spetsifika supruzheskogo vzaimodeystviya v mezhetnicheskih semyah [The specifics of marital interaction in interethnic families]. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*. 1. S. 41–52. [in Russian]
18. Eydemiller, E. G., Dobryakov, I. V. & Nikolskaya, I. M. (2003). Semeynyiy diagnoz i semeynaya psihoterapiya : ucheb. posobie dlya vrachey i psihologov [Family diagnosis and family psychotherapy: textbook. manual for doctors and psychologists]. Sankt-Peterburg : Izd-vo Rech. [in Russian]

Senko T. V.

Causes and classification Intergenerational conflicts

Abstract. The article discusses intergenerational conflicts, their causes and classification. The term of family intergenerational conflict refers to certain relations between family members, which are generated by the contradictions of family development and functioning as a system. The author emphasizes that the causes of intergenerational family conflicts depend not only on the personal and family characteristics of the parties to the conflict, but also on a number of social prerequisites. The article also notes that the most important and significant is not only the description and characterization of the causes of conflicts and their classification, but also the disclosure of the mechanism that underlies the emergence of the conflicts. This mechanism, according to the author, is the mechanism of interaction between ambitions and acknowledgements, both within and between generations.

Key words: conflict, intergenerational conflicts, the mechanism of conflict emergence.

Сенько Татьяна Владимировна,
доктор психологических наук, профессор
Университет Яна Кохановского в Кельцах, Польша
(Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
tv-senko@gmx.net

Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць. Вип. 12 / за наук. ред. Н. М. Токаревої, Ю. М. Карандишева, Т. В. Сенько [та ін.]; заг. ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 146 с.

Наукове видання

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 12

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

Підписано до друку 12.05.2022.
Формат $60 \times 84\frac{1}{16}$. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. — 9,13. 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
Свідоцтво ДК № 3534 від 24.07.2009 р.