

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

**Актуальні проблеми психології
в закладах освіти**

Збірник наукових праць

Випуск 7

УДК 159.9 : 37.015.3 (082)

ББК 88.4

Рецензенти:

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

Н.М.Макаренко кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м.Кривий Ріг

Редакційна колегія:

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

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

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

О.О.Халік (відповідальний секретар) – кандидат психологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет (Україна)

Міжнародна наукова рада:

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

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

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

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

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Криворізького державного педагогічного університету від 9.03.2017 року (протокол № 8)

Актуальні проблеми психології в закладах освіти : збірник наукових праць / за наук. ред. Ю.М.Карандишева, Т.В.Сенько [та ін.]; заг. ред. Н.М.Токаревої. – Вип. 7. – Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. – 299 с.

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

Зміст

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Богомаз С. Л. Ментальность: проблемное поле в гуманитарном познании.....	6
Даценко О. А. Психологічний дискурс життєстійкості особистості.....	17
Карандашев Ю. Н. Эволюция, филогенез и онтогенез: базовая система понятий.....	27
Ткаченко О. А. Проблема саморозвитку особистості в проектній парадигмі.....	39
Токарева Н. М. Моделирование личностных конструктов у парадигмальных измерениях нейролингвистического программирования.....	47

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Барбуха В. В. Особливості самооцінки підлітків та її зв'язок зі стресостійкістю.....	57
Бігун О. С. Вплив занять спортом на особливості самооцінки та “образу фізичного – я” у підлітків	61
Гацелюк О.С. Мотивація досягнення успіху сучасних студентів внз.....	65
Grzegorzewska M. K., Kapusta M., Noga H. The sense of safety among children and teenagers in the light of empirical research.....	69
Золотих Є. А. Специфіка емоційної сфери в студенському віці.....	77
Іваненко А. М. Ціннісні орієнтації у структурі особистості студентів.....	82
Ілляшик К.К. Тривожність як фактор неуспішності у підлітковому віці.....	87
Іщенко А. В. Природа і причини виникнення стресів у студентської молоді.....	91
Карандашев Ю. Н. Уровневая хронология онтогенетического развития.....	96
Ковжижина А. Особливості мотивації досягнення успіху та тривожності у студентів-магістрантів.....	110
Лашкун О.І. Особливості страхів у дітей молодшого шкільного віку.....	115
Малюга А. В. Використання комп'ютерної (ігрової) залежності для когнітивного розвитку студентів.....	119
Селецька А. І. Взаємозв'язок самооцінки та рівня самотності в підлітковому віці.....	123
Сенько Т. В. Поведенческие проблемы детей и подростков.....	128
Соколенко М. О. Особливості інтернет-адикції у студентів.....	133

Тканова В. В. Особистісна самопрезентація сучасної молоді у соціальних мережах	139
Усенко О. С. Вплив особливостей стосунків в сім'ї на утворення агресивних реакцій в юнацькому віці.....	143

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

Бур'ян А. В. Типологічні особливості сучасних викладачів вищої школи.....	148
Голубова М. В. Психолого-педагогічні умови формування особистісного компоненту професійної мобільності майбутнього вчителя.....	152
Макаренко Н. М. Використання можливостей Інтернету при вивченні психологічних дисциплін.....	159
Миршавка І. П. Самопроекування особистості майбутнього вчителя.....	165
Портянко А. А. Тенденції виявлення синдрому «професійного вигорання» у вчителів сільської школи	170
Щічко І. Ф. Професійне самовизначення студентів протягом навчання у ВНЗ.....	175

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

Євсікова А.В. Практичне втілення принципу доступності у вокально-хоровому вихованні учнів початкової школи.....	180
Горяна С. Є. Формування культури спілкування як одна з важливих проблем навчання рідної мови.....	185
Качан Д.В. Використання проєктивних методів для вивчення особистісних властивостей студентів.....	188
Команда О. Є. Уроки англійської мови у початковій школі в системі випереджаючої освіти для сталого розвитку.....	193
Луцик О. О. Формування екологічної свідомості учнів на «Уроках для сталого розвитку».....	196
Макара Л. М. Особливості екологічного виховання молодших школярів.....	199
Медведчук Ю. В. Діалогове навчання як умова гуманізації педагогічної діяльності.....	202
Небога Л. М., Москалюк Д. Ю. Двовекторний зміст динаміки взаємодії та взаємовпливу співвідношення «колір-емоція» у контексті формування емоційно-духовної генези молодших школярів.....	208
Пінська О. Л. Психолого-педагогічні основи організації різнорівневої самостійної роботи студентів.....	213

Ронгинская Т. И. Профилактика нарушений психического здоровья в системе профессиональной подготовки будущих руководителей.....218
Чіпак І. О. Екологічна освіта як передумова реалізації ідей сталого розвитку.....226

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Дмитрієв Д. С. Міжособистісні відносини як умова становлення особистості підлітка.....230
Пашкович С. Ф. Копинг-стратегии в процессе социализации людей с повреждением опорно-двигательного аппарата.....236
Плотнікова В. І. Тенденції виявлення особистісних факторів конформізму – нонконформізму у підлітково-юнацькому віці.....244
Семенова Н. В. Способи реагування підлітків в міжособистісних конфліктах та їх врегулювання.....249
Семеряга О. В., Єрошкіна Ю. В. Соціалізація дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами.....253

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Любимова О. О. Ключові аспекти психологічної допомоги дитині в умовах розлучення батьків.....262
Маліцька Л. Б. Психологічні аспекти професійної деформації працівників МВД.....269
Сиволап О. С. Особливості усвідомлення артистом власного емоційного стану як умова покращення виконавської діяльності.....273
Токарева Н. М., Саєнко Н. О. Соціально-психологічна складова невротичних розладів у підлітковому віці.....278
Халік О. О. Консультування та терапія нуклеарної й розширеної сім'ї в системному підході.....283
Ярмак І. А. Комунікативна компетентність як педагогічна проблема.....288
Павленко А.Г. Селфі та його вплив на самооцінку.....295

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

УДК 159.9

С.Л. Богомаз

Ментальность: проблемное поле в гуманитарном познании

Аннотация. В статье рассматриваются проблемное поле и содержание понятия «ментальность», а также подвергается анализу обширный комплекс проблем, связанных с данным феноменом. Анализ содержания данного проблемного поля показал, что исследование феномена «ментальность» методами только одной из гуманитарных дисциплин заранее обречено на неудачу. Конкретное знание о природе указанного феномена, в том числе и в русле разрешения вопроса о детерминированности им исторического процесса, возможно только с позиций системного подхода к его изучению.

Ключевые слова: ментальность, менталитет, национальный характер.

С.Л.Богомаз. Ментальність: проблемне поле в гуманітарному пізнанні.

Анотація. У статті розглядаються проблемне поле та зміст поняття «ментальність», а також піддається аналізу широкий комплекс проблем, пов'язаних із даним феноменом. Аналіз змісту даного проблемного поля показав, що дослідження феномену «ментальність» методами лише однієї із гуманітарних дисциплін заздалегідь приречене на невдачу. Конкретне знання щодо природи зазначеного феномена, у тому числі і у площині вирішення питання про детермінованість ним історичного процесу, можливе тільки із позицій системного підходу до його вивчення.

Ключові слова: ментальність, менталітет, національний характер.

S.L. Bogomaz. Mentality: problem field of humanitarian knowledge

Summary. The article examines the problem field and the content of the notion "mentality", and also analyzed a wide range of problems associated with this phenomenon. A content analysis of this problem showed that the study of the phenomenon of "mentality", methods in only one of the humanitarian disciplines is doomed to failure. Specific knowledge about the nature of this phenomenon, including in line with the resolution of the question of determinism of the historical process, is possible only from the standpoint of system approach to its study.

Keywords: mentality, mentality, national character.

Постановка проблемы. Французский теолог П. Тейяр де Шарден определил человека как центр перспективы и центр конструирования универсуума [20, с. 36–37], чем поставил данную проблему в центр философского и общенаучного умозрения. Сегодня правильность такой постановки этого вопроса не вызывает каких-либо нареканий. Феномен человека уникален в силу того, что вокруг него сосредотачиваются и законы природы, и законы развития

общества. «В этой области смыкаются интересы фундаментальных общественных и естественных наук, а также и научно-практических комплексов (медицинских, педагогических, технических наук)» [14, с. 1]. Однако ведущее место в исследовании данной проблематики, на наш взгляд, принадлежит таким гуманитарным дисциплинам, как психология и история. Предметом первой является структура психики человека и его взаимоотношения с окружающим миром, вторая же сосредоточена на изучении общественного развития человека в конкретной временной перспективе. Таким образом, они достаточно близко стоят друг к другу, однако конкретные шаги к их сближению наметились только во второй половине XX века.

Это произошло тогда, когда традиционная диада объектов исторического познания «культура – цивилизация» (представляющая собой абстрактно-теоретическую модель исторической реальности) расширилась таким крайне важным компонентом, как ментальность. Последняя стала общим связующим моментом психологии и истории, обозначила путь к системному знанию о человеке во времени, подключила ресурсы таких наук, как этнология, социология, политология, философия. Учитывая такую важную роль исследования ментальности в изучении феномена человека, выглядит тем более странным существование на протяжении практически столетия такого обширного комплекса связанных с ней проблем. В частности, до сих пор не существует единого и всеохватывающего определения ментальности, нет чёткого разграничения понятий ментальность и менталитет (если такое разграничение вообще необходимо, на предмет чего также нет единого мнения), отсутствует чёткая позиция по отношению к объёму понятий «ментальность» и «национальный характер» (некоторые исследователи [15, с. 88] пытаются даже соотносить ментальность с понятием «социальная психология») и т. д.

Таким образом, несмотря на достаточно большое количество связанных с ментальностью проблем, в настоящее время перед научным сообществом стоит задача системного исследования теории ментальности.

Анализ актуальных исследований проблемы. Вместе с тем, нельзя не отметить, что до настоящего времени предпринималось достаточно большое количество попыток определить характер и содержание термина «менталитет».

Ведущая роль в разрешении этой проблемы принадлежит, безусловно, французской историографической школе «Анналов». Здесь в первую очередь необходимо вспомнить работу основателя школы в области исследования менталитета М. Блока «Апология истории или ремесло историка» [1], в которой он высказывает принципы своего видения исторического процесса, в том числе постулат «новой исторической науки»: от разнообразия человеческих фактов к единству сознания.

Традиции М. Блока продолжили в 60-е гг. XX в. Ж. Ле Гофф, уделивший проблеме ментальности главу в своём фундаментальном труде «Цивилизация средневекового Запада» [16], П. Шоню, сосредоточивший особенное внимание на исследовании пространственного компонента ментальности в своей работе «Цивилизация классической Европы» [21], А. Гийу, занявшийся анализом образа

мышления жителей Византии в одной из глав своей «Византийской цивилизации» [2] и др.

Совершенно особенное место в исследовании менталитета принадлежит Ф. Граусу, подготовившему одно из лучших на сегодняшний день описаний интересующего нас феномена в статье «Ментальность: опыт определения понятия и методов исследования» (1987 г.) [цит. по 18].

Современные представления о менталитете ещё будут рассмотрены ниже, в то же время говоря об историографии ментальности, нельзя не вспомнить ряд отечественных исследователей, внесших весомый вклад в разработку данной непростой проблематики. И в первую очередь необходимо обратить внимание на исследования А.Я. Гуревича, последняя работа которого «Индивид и социум на средневековом Западе» [5] посвящена проблемам существования человеческой личности в эпоху Средневековья. В одной из своих работ он определял понятие «ментальность» как «термин, которым «новая историческая наука» <...> обозначает главный предмет своего анализа: социально-психологические установки, автоматизмы и привычки сознания, способы видения мира, представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности» [3, с. 76].

Наряду с многолетними разработками А.Я. Гуревича представляют интерес статьи Ю.Д. Коробкова «Современные трактовки ментальности: проблемы и перспективы» [13], а также А.В. Метелева «Ментальность в этимологической и категориальной системах» [18]. Указанные авторы проводят достаточно глубокий анализ существующих на данный момент определений ментальности и определяют круг существующих в данной сфере проблем. Стоит отметить также, что значимых результатов в разработке проблем менталитета достигли П.К. Дашковский [6], Н.А. Дунаева [9], И.И. Иванова [10], В.Л. Киссель [12] и др.

Между тем, необходимо заметить, что самое пристальное внимание уделяется в настоящее время проблеме менталитета украинскими учеными Э.Макаренко [17] и особенно Р.А. Додоновым, книги которого посвящены разработке целостного учения о детерминантах мыслительных автоматизмов [7; 8]. Вместе с тем, несмотря на достаточно обширную библиографию исследований, посвященных проблемам ментальности, многие вопросы в этой области на сегодняшний день остаются без ответа.

Цель данного исследования состояла в изучении структуры ментальности и объема ее проблемного поля, а также в анализе обширного комплекса проблем, связанных с данным феноменом.

Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых психологов, касающиеся заявленной проблемы. Используются методы научного психологического исследования теоретического уровня: философско-психологический анализ и синтез, моделирование и триангуляция, сравнения и обобщения (в том числе обработка и интерпретация библиографического указателя, представленного в научной электронной библиотеке диссертаций и авторефератов Российской Федерации (dissercat – электронной библиотеки диссертаций).

Методы применялись в системе, но выбор каждого из них определялся возможностью метода устанавливать причинную связь, выявлять внутреннюю структуру, движущие силы развития предметов, процессов и отношений, а также его способностью вступать во взаимосвязи с другими методами.

Изложение основного материала исследования. Французская историографическая школа «Анналов» внесла огромный вклад в развитие теории и практики изучения менталитета, её представители справедливо считали, что сама постановка проблемы ментальности в историческом познании в частности и общегуманитарном в целом по сути означает революцию в сфере наук о человеке. Вместе с тем, мы можем отметить, что именно с этого времени начинается формирование проблемного поля ментальности как кроссдисциплинарного термина. Особенно важным этот вопрос является сегодня, когда, несмотря на значительные успехи в области построения различных парадигм ментальности, всё также как и в начале XX в. термин носит сугубо конвенциональный характер и значительных шагов в формировании окончательной его дефиниции пока не сделано.

Стоит отметить также, что в рамках европейской языковой традиции, существуют и функционируют по сути несколько подобных по значению терминов: немецкое «die Mentalitat» (образ мысли, склад ума), английское «mentality» (умственное развитие, склад ума, умонастроение), французское «mentalite» (направление мыслей, умонастроение, направленность ума, склад ума) и т.д. причём понятия эти не вполне тождественны, хотя этимологически и привязаны к человеческому сознанию, мышлению, умственной деятельности.

Обращаясь к научным исследованиям, посвященным изучению ментальности, можно заметить, что параллельно употребляется и другой научный термин, претендующий на самостоятельность, – менталитет. Хотя, по сути, по поводу соотношения этих понятий в современном гуманитарном познании ещё не выработано единого чёткого подхода. Некоторые авторы разграничивают их полностью, другие же не поддерживают этого мнения и считают необходимым признавать, что «в современной отечественной научной литературе употребляются одновременно два понятия: «ментальность» и «менталитет», которые не имеют между собой существенного различия, а являются переводом с различных иностранных языков» [7].

Отметим только лишь, что вычленение из состава понятия «ментальность» нового научного термина, и особенно такой общефилософской категории, предполагает значительную степень развитости описываемого этим термином (категорией) явления. Разделение же понятий «менталитет» и «ментальность» в сегодняшних условиях, когда пока ещё нет окончательной ясности по поводу природы и содержания собственно ментального феномена, а в методологии господствует тотальный плюрализм подходов и мнений, едва ли является правомерным. На наш взгляд, это дело будущего, когда появится потребность в более гибких когнитивных инструментариях, когда за ментальностью окончательно закрепится статус социально-философской или социально-психологической категории, а обозначать она будет вполне конкретное явление.

В контексте данного исследования термины «менталитет» и «ментальность» рассматриваются как синонимы.

Кстати, можно отметить, что о степени развитости ментального феномена косвенным образом свидетельствует уже хотя бы тот факт, что сам термин «ментальность» в современных его трактовках появляется намного позднее, чем исследования на эту тему. Образовавшийся таким образом хронологический разрыв между явлением и понятием породил немало путаницы и непонимания в научных кругах, обусловив, в конечном счете, нынешнюю проблему определения природы менталитета. И в данном случае, имеет смысл рассмотреть систему современных представлений о менталитете, тем более, что эти дефиниции, по сути, и будут содержать в себе интересующие нас компоненты проблемного поля ментальности. В связи с этим заслуживают внимания прежде всего дефиниции ментальности, относящиеся к периоду от начала 60-х гг. (возрождение «новой исторической науки») и до настоящего времени.

Вероятно, логичным будет начать с определений, которые предлагаются основателями истории ментальности, представителями «новой волны» (60-е – начало 70-х гг.) в школе «Анналов». Интересно и оригинально высказывается по поводу данной проблемы Ж. Ле Гофф в своей ставшей уже классической статье «Ментальности: двусмысленная история» (1974 г.). Он констатирует тот факт, что слово ментальность, несмотря на относительную новизну и модность, стало уже банальным и постоянно подвергается критике. «Какая реальность стоит за этим понятием?» – вот основной вопрос противников его использования. Ответ Ж. Ле Гоффа состоит в следующем: «...сильная сторона истории ментальностей заключается именно в том, в чем ее часто упрекают – в расплывчатости ее предмета, в ее попытках уловить упускаемый другими науками «осадок» исторического анализа, отыскать нечто, от него ускользающее. Такое «нечто» может перевесить гораздо более «вещественные факторы» [цит. по: 19, с. 40]. Наверное, с точкой зрения Ж. Ле Гоффа относительно весомости понятия «ментальность» отчасти можно согласиться, хотя бы потому, что его использование уже оправдало себя при прояснении некоторых культурологических, социальных и исторических проблем.

Кроме того, стоит отметить, что помимо ментальности в научном обороте и по сей день находится довольно много понятий с достаточно неопределенным содержанием и неясным предметом.

Вместе с тем установка Ж. Ле Гоффа на то, что неопределенность ментальности предоставляет исследователям свободу в использовании этого понятия, представляется спорной. При разноречивой интерпретации ментальности возникает проблема адекватного понимания исследователями друг друга. Кроме того, наверное, все же нельзя отказываться от попыток добиться определенности данного понятия, найти для него «нишу» в языке. Иначе беспорядочное использование ментальности может привести к тому, что это слово действительно станет лишним и бессмысленным либо станет синонимом уже «определившегося» понятия.

Нечто подобное происходит у Ф.Ариеса в его статье «История

ментальностей» (1978 г.), где он пишет о понятиях «ментальная структура» и «видение мира» как близких по значению. По его мнению, ментальность – это «коллективное неосознанное», т.е. «коллективное: общее для всего общества в некоторый момент. Неосознанное: плохо или вовсе не замечаемое современниками, потому что соединяет в себе входящие в устойчивые основы их натуры, общепринятые взгляды или расхожие идеи, общие штампы, правила приличия и морали, приверженность установленным нормам и запретам, принятые выражения, обязательные или недопустимые чувства и воображаемые образы. Историки говорят о «ментальных структурах», о «видении мира», чтобы подчеркнуть связные и необходимые элементы определенной психической тотальности, которая неосознанно принимается современниками» [цит. по: 18].

В данном случае Ф.Ариес, пусть не достаточно четко, но довольно внятно определил ментальность как коллективное неосознанное, имеющее культурное происхождение. Однако следующее за тем отождествление «ментальной структуры» и «видения мира» вызывает недоумение, так как понятие «видение мира» предполагает не только неосознанные элементы, но и вполне сознательные.

Пожалуй, наиболее удачными и признанными среди исследователей ментальности являются определения, принадлежащие Г.Телленбаху. Одно из них более раннее и менее конкретизированное – из статьи «Менталитет» (1974 г.): ментальность – «...всеобщая установка или коллективный образ мыслей, обладающий относительным постоянством и основывающийся не на критической рефлексии или спонтанных случайных мыслях, а на том, что рассматривается в пределах данной группы или общества как само собой разумеющееся» [11, с. 93].

Популярность этой дефиниции, возможно, объясняется тем, что здесь найдено равновесие между крайними позициями. С одной стороны - подкрепленная аргументами и авторитетом Ж. Ле Гоффа склонность к широкому и свободному толкованию ментальности, оставляющая данное понятие весьма неопределенным и многозначным. А с другой – попытки дать ему строгое и однозначное определение.

Содержание другой, более поздней дефиниции Г.Телленбаха в статье «Ментальность» (1982 г.) отличается большей четкостью и, по-видимому, отражает растущее стремление историков ментальности 80-90-х гг. решить проблему ее определения. «Ментальность – это естественное, само собой разумеющееся, часто даже импульсивное поведение и реагирование; произвольный, мало подверженный воздействию сознания образ мышления. Это хорошо проявляется в идиомах, передаваемых из уст в уста пословицах, топосах, когда об их происхождении и точном значении не задумываются и когда они естественно, почти произвольно всплывают из подсознания». Данное определение, так же как и предыдущее, часто используется и цитируется авторами.

Характеризуя отношение к проблеме определения ментальности в европейских научных кругах в 80-90-е гг., стоит отметить, что здесь продолжается противоборство между существовавшими с 60-х гг. тенденциями.

Но теперь доминирует мнение, согласно которому необходимо ограничить сферу применения этого понятия и конкретизировать его содержание. Вместе с тем, скорее всего, как реакция на сохраняющуюся разноречивость дефиниций все более настойчивыми становятся предложения отказаться от использования ментальности, заменить ее более привычными словами с устоявшимися значениями. Причем сторонники такой точки зрения признают, что прежде применение ментальности было довольно продуктивным.

Подобную позицию занимает О.Г.Оксле, который отказывается от использования слова «ментальность», ссылаясь на «его неопределенность и нечеткость, применение где угодно и как попало». Он считает, что при исследовании объясняющих схем общественного устройства и социальных метафор лучше употреблять термин «знание», так как он «имеет более четкий смысл и к тому же охватывает не только повседневное сознание, но и «теоретическое», научное знание теологов, философов и т.д.» [цит. по: 18]. Отчасти можно согласиться с О.Г.Оксле в отношении неприменимости понятия ментальность для рассмотрения объясняющих схем и социальных метафор, так как они носят сознательный характер. Хотя не исключено, что и в данном случае может быть обнаружен ментальный подтекст. Однако симптоматичным выглядит не столько решение автора, сколько его обоснование. Такая аргументация ставит под сомнение правоту сторонников широкой интерпретации ментальности.

Однако, несмотря на усиливающуюся критику, эта тенденция по-прежнему существует. При этом ее представители не только повторяют доводы Ж. Ле Гоффа, но и опираются на авторитет М.Блока и Л.Февра – первых «анналистов» и исследователей ментальности.

Так, например, Ю. Митке в работе «Политическая теория и «менталитет» нищенствующих орденов» (1987 г.) высказывает мнение, что «...научные понятия должны обладать известной широтой, чтобы исследователь мог пользоваться в их рамках некоторой свободой дифференциации и уточнения - иначе возможность их применения будет слишком ограниченной». В качестве положительной стороны неопределенности понятия «менталитет» автор отмечает то, что оно «...позволяет хотя бы «номенклатурно», классификационно объединить постановки вопросов, бытующие в истории культуры, народоведении, истории мировоззрений, истории теорий, в одну перспективу, в одно новое «измерение» исторического исследования» [14, с. 86].

Сам Ю.Митке полагает, что «менталитет – это «самопонимание групп», о нем можно говорить только при исследовании группового поведения... Проявляется же этот групповой менталитет не в заметных поступках и индивидуально окрашенных представлениях, а в повседневном, полуавтоматическом поведении и мышлении. Речь идет о чем-то предшествующем личному сознанию. Таким образом, объектом изучения является тот общий «фон», на котором выступает индивидуальное» [14, с. 86].

Поддерживая и обосновывая широкое толкование ментальности, Ю.Митке, соответственно, и сам вольно трактует ее. Интерпретируя это понятие как «самопонимание групп», он в результате включает в его содержание не только

неосознаваемые элементы, но также и то, что в принципе может быть подвергнуто рефлексии.

Но, пожалуй, наиболее «свободно» определяет ментальность П. Динцельбахер в статье «К теории и практике истории ментальности» (1993 г.). «Историческая ментальность – это сочетание способов и содержаний мышления и восприятия, которое является определяющим для данного коллектива в данное время. Ментальность выражается в действиях». Дополняя это определение, автор объясняет, что он понимает под «содержанием мышления и восприятия». Это «общезначимые для данной культуры базовые убеждения: идеологические, политические, религиозные, этические, эстетические и прочие концепции, которыми пронизаны религии культуры и искусства в той мере, в какой они осознаваемы. Они могут быть вербализованы (хотя бы потенциально, абстрактно, как, например, представления, воплощенные в образах, метафорах, аллегориях) и являются предметом дискурсивной рефлексии» [цит. по: 18]. Что же касается субъектов ментальности, то к таковым П. Динцельбахер причисляет не только любые группы людей (население континента, религиозная секта, половозрастные группы), но и индивидуумов.

Стоит отметить, что такое толкование ментальности является предельно оригинальным, так как автор ставит под сомнение как раз те ее характеристики, которые в основном признаются европейскими историками. Это, во-первых, то, что в рамках данного понятия мыслится сфера неосознаваемого и нерелефлексивного, и, во-вторых, то, что о ментальности можно говорить только применительно к социальной группе. В результате П. Динцельбахер отождествляет ментальность с термином «социальная психология». Эти слова становятся у него синонимами. С большой долей уверенности можно утверждать, что ознакомление с подобными дефинициями является одной из причин сомнения в необходимости и ценности понятия «ментальность».

Однако, несмотря на то, что в последнее время понятие «ментальность» уже не так популярно, как прежде, в 80-90-е гг. усиливается стремление исследователей уточнить его содержание. Именно потому, что мода на слово «ментальность» проходит и гораздо реже встречаются случаи его неадекватного применения, существует реальная возможность найти для него более строгие дефиниции. В этом случае данное понятие может стать действенным инструментом научного познания.

Один из сторонников конкретизации «ментальности» Ф. Граус достаточно основательно подошел к решению этой проблемы в статье «Ментальность: опыт определения понятия и методов исследования» (1987 г.). Правда, он сразу оговаривает то, что дать строгое определение ментальности очень трудно, но ее можно описать. Ф. Граус формулирует следующее довольно объемное и подробное «описательное определение»: «менталитет – это «общий тонус» долговременных форм поведения и мнения индивидуумов в пределах групп. Менталитет никогда не монолитен, часто противоречив; он образует специфические «вживленные образцы», стереотипы мнений и действий. Он проявляется в предрасположенности индивидуума к определенным типам

реакцій – собственно он является их механизмом [цит. по: 18].

Менталитет отличается от «мнений», «учений», «идеологий» тем, что своим носителем он никогда не может быть отрефлектирован и сформулирован. Вопрос «Каков ваш менталитет?» лишен смысла. Менталитет может быть только «тестирован» извне, «отслежен» нами там, где мы видим что-то, не похожее на нас самих.

Менталитет не тождественен высказываемым мыслям и видимым образам действия. Менталитет стоит за ними и определяет границу между тем, что человек вообще может помыслить и допустить, и тем, что он ощущает как «немыслимое», «невозможное».

Менталитет изменяется со временем, причем различные мнения и образцы поведения обнаруживают неодинаковую жизнестойкость... менталитет – это всегда система, элементы которой различаются по возрасту, происхождению, интенсивности» [14, с. 80].

Предложенное Ф.Граусом «описание», похоже, лучшее на сегодняшний день. Здесь отмечены все основные признанные черты ментальности, с ним, как и с дефиницией Г.Телленбаха, согласны многие исследователи. В данном случае ментальность не подменяется другими близкими к ней понятиями и имеет собственное особенное содержание, к тому же достаточно конкретизированное. Однако определение Ф.Грауса имеет, по крайней мере, один существенный недостаток – оно слишком громоздкое, и потому его использование затруднено.

Некоторые предложения сторонников узкого толкования ментальности весьма неожиданны и нетрадиционны, но тем не менее заслуживают внимания.

Так, А.Буро в работе «Предложения к ограниченной истории ментальностей» (1989 г.), активно критикуя современную психологическую версию ментальной истории, указывает, в частности, на чрезмерную широту и неопределенность ее исследовательского поля, а также на тенденцию к субстанциализации ментальностей. Он предлагает не только пересмотреть задачи и сферу данной дисциплины, но и довольно оригинально понимает само понятие «ментальность». При этом автор, как он сам признает, развивает некоторые идеи М.Фуко, используя соответствующую терминологию (например, «дискурс», «высказывание»).

А.Буро считает, что ментальное следует выводить из сферы языка и речевой практики. А предлагаемая им «ограниченная история ментальностей может претендовать на описание определенного рода грамматики согласия (а не верования или причастности; речь идет о простом распознавании определенной манеры говорить)...». Иными словами, такая история ментальности должна будет обнаруживать, отмечать и описывать высказывания, образующие подоснову различных дискурсов. Не определяя непосредственно ментальность, он тем не менее тесно увязывает ее с категорией «коллективное», которую трактует как «...то, что ограничивает возможности действий и решений, что конструирует определенную манеру говорить на стадии, следующей за социальным формированием текстуальных, иконических и ритуальных репрезентаций, представлений и ориентиров, предшествующих высказываемым

антагонистическим идиомам или дискурсам индивидов или групп» [цит. по: 18].

А.Буро действительно ограничивает содержание ментальности, но отнюдь не в рамках традиционного психологического подхода, который с его точки зрения уже не популярен. Он предлагает не только принципиально иной аспект рассмотрения этого феномена, но и другое понимание ментальности – лингвистическое. Поэтому к его интерпретации малоприменимы понятия сознательного и неосознаваемого. Сама по себе попытка выхода на взаимосвязь истории и лингвистики, конечно, заслуживает внимания и может быть весьма продуктивной в качестве одного из способов исследования. Однако версия А.Буро предполагает придание ментальности нового значения, в прежнем же смысле она для его концепции, по-видимому, не нужна. В связи с этим возникает вопрос: может быть, в данном случае проще и логичнее использовать или ввести другое понятие? Вероятно, такой вопрос для себя ставил и сам А.Буро, и потому, используя ментальность, он прямо не определяет ее, а фактически заменяет понятием «коллективное высказывание», которое, видимо, и призвано играть ведущую роль в его «ограниченной истории ментальностей» (вот только «ментальности» ли?).

Таким образом, проведенный европейскими учеными анализ применения понятия «ментальность» позволяет сделать следующие выводы. Несмотря на использование этого понятия в работах некоторых исследователей с начала XX в., в широкий научный оборот оно было введено с начала 60-х гг. историками ментальностей и трактовалось достаточно широко. Однако с начала 80-х гг. в европейской науке усиливается позиция, согласно которой необходимо ограничить содержание ментальности и дать ей более четкое определение, т.е. сузить проблемное поле понятия, чтобы сделать его действенным инструментом научного познания. В противном случае ментальность может стать пустым и ненужным словом, либо будет синонимом одного из определившихся понятий.

Естественно, что данное исследование, направленное на построение парадигмы ментальности как детерминанты исторического процесса, предполагает некое своё определение данного термина. В рамках методологической концепции этого исследования ментальность будет пониматься согласно указанной выше характеристике этого явления, данной Ф.Граусом.

Вместе с тем, говоря о проблемном поле ментальности, нельзя не выделить основные её компоненты. В этой связи расплывчатое, как представляется на сегодняшний день, определение указанного термина может быть, по мнению П.С.Гуревича, конкретизировано следующим способом: «Все особенности исторической ментальности – восприятие времени и пространства, отношение к природе и сверхъестественному, понимание возрастов человеческой жизни, трудовая мораль и отношение к богатству и бедности, право, мир эмоций – представляют собой культурные феномены, обнаруживающиеся (обнаружения), проявляющиеся в человеческой личности» [4, с. 247]. Собственно все эти, названные так П.С.Гуревичем, особенности исторической ментальности, видимо, являются её базовыми компонентами, каждый из которых подлежит отдельному

изучению. В такой трактовке мы согласимся с этим тезисом указанного автора, однако дополнив его несколькими достаточно важными компонентами. В нашем понимании, структура менталитета, а соответственно и объем его проблемного поля должны быть следующими: образ человека и его место в субъективной картине мира; отношение к сверхъестественному; восприятие времени и пространства; понимание возрастов человеческой жизни; трудовая мораль и отношение к богатству и бедности; специфические нормы права, приличия, морали; отношение к природе; специфика эмоционально-волевой сферы.

Ментальные представления, не являясь отрефлексируемыми, составляют основу достаточно обширного проблемного поля, которое уже получило собственное название – ментология (т.е. учение о ментальности), однако это стало возможным только с опорой на достаточно весомую источниковедческую базу.

Выводы. Проблемное поле понятия «менталитет» является достаточно широким, что определяет важность дальнейших гуманитарных исследований в этом направлении. Вместе с тем, согласно содержания данного проблемного поля, исследование феномена менталитета методами только одной из гуманитарных дисциплин заранее обречено на неудачу. Конкретное знание о природе указанного феномена, в том числе и в русле разрешения вопроса о детерминированности им исторического процесса, возможно только с позиций системного подхода к его изучению.

Список использованной литературы

1. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок. – Москва, 1986. – 127 с.
2. Гийу А. Византийская цивилизация / А. Гийу. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 552 с.
3. Гуревич А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии / А. Я. Гуревич // Всеобщая история : Дискуссии, новые подходы. Вып. 1. [Электронный ресурс] – Москва, 1989. – С.75–89. – Режим доступа: <http://deja-vu4.narod.ru/Mentalites.html>
4. Гуревич А. Я. Избранные труды. Том 2. Средневековый мир / А. Я. Гуревич. – Москва – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1999. – 558 с.
5. Гуревич А. Я. Индивид и социум на средневековом Западе / А. Я. Гуревич. – Москва : «РОССПЭН», 2005. – 419 с.
6. Дашковский П. К. К вопросу о соотношении категорий «менталитет» и «ментальность» : историко-философский аспект [Электронный ресурс] / П. К. Дашковский – Режим доступа: <http://irbis.asu.ru/mmc/meinik/6.ru.shtml>
7. Додонов Р. А. Теория ментальности : учение о детерминантах мыслительных автоматизмов [Электронный ресурс] / Р. А. Додонов. – Запорожье : Тандем-У, 1999. – 264 с. – Режим доступа : <http://donntu.edu.ua/russian/strukt/kafedrs/phil/works/mental/title.html>
8. Додонов Р. А. Этническая ментальность: опыт социально-философского исследования [Электронный ресурс] / Р. А. Додонов. – Запорожье

- : Тандем-У, 1998. – 205 с. – Режим доступа : http://donntu.edu.ua/russian/strukt/kafedrs/phil/works/etn_mental/title.html
9. Дунаева Н. А. Менталитет. Историографический аспект [Электронный ресурс] / Н. А. Дунаева. – Режим доступа: http://sodmu.narod.ru/t_dun.htm
10. Иванова И. И. Национальная ментальность и национальная философия [Электронный ресурс] / И. И. Иванова – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/ivanovaii/comrnat02_26.html
11. История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах / под ред. Михина Е.М. – Москва, 1996. – 216 с.
12. Киссель В. Л. Национальная ментальность в философской культуре. Логический анализ [Электронный ресурс] / В. Л. Киссель, И. Г. Михайлов. – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/kissel_vl/comrnat02_27.html
13. Коробков Ю. Д. Современные трактовки ментальности / Ю. Д. Коробков // Вестник ОГУ, 2002. – № 8. – С. 88 – 96.
14. Культура и общество в средние века в зарубежных исследованиях : Реф. сб. / АН СССР. ИНИОН. – Москва, 1990. – 184 с.
15. Ладик Б. Б. Психофизиологическая структура личности / Б. Б. Ладик. – Москва : Мед. лит., 2006. – 352 с.
16. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – 560 с.
17. Макаренко Е. Поняття "ментальність": етимологія, генеза та сфера вживання в сучасній українській мові [Електронний ресурс] / Е. Макаренко – Режим доступа : <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=303>
18. Метелев А. В. Ментальность в этимологической и категориальной системах. [Электронный ресурс] / А. В. Метелев – Режим доступа : <http://tbs.asu.ru/news/fmt.ru.html>
19. Михина Е. М. Ментальности : двусмысленная история // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах / Е. М. Михина, Ж. Ле Гофф. – Москва, 1996. – С. 38–45.
20. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Вселенская месса / П. Тейяр де Шарден. – Москва: Айрис-пресс, 2002. – 352 с.
21. Шоню П. Цивилизация классической Европы / П. Шоню. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – 608 с.

УДК 159.9

Даценко О.А.

Психологічний дискурс життєстійкості особистості

Анотація. Стаття присвячена дослідженню феномену життєстійкості особистості. Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до визначення сутності поняття, властивості та рівні життєстійкості. Робиться спроба створення

психологічної моделі життєстійкості, виділення складових її структурної організації. Розглянуто механізми активізації резистентної поведінки.

Ключові слова: життєстійкість, стресостійкість, резистентна поведінка, особистісний потенціал, самодетермінація, залученість, контроль, прийняття ризику.

Даценко О. А. Психологический дискурс жизнестойкости личности

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена жизнестойкости личности. Проанализированы современные теоретические подходы к определению сущности понятия, свойства и уровни жизнестойкости. Делается попытка оформления психологической модели жизнестойкости, выделения компонентов ее структурной организации. Рассмотрены механизмы активизации резистентного поведения.

Ключевые слова: жизнестойкость, стрессоустойчивость, резистентное поведение, личностный потенциал, самодетерминация, включенность, контроль, принятие риска.

Summary. The article is devoted to the study of the phenomenon of viability of a person. Modern theoretical approaches to the definition of the essence of the concept, properties and levels of resilience are analyzed. An attempt is made to design a psychological model of viability, to identify the components of its structural organization. The mechanisms of activation of resistant behavior are considered.

Keywords: resilience, stress resistance, resistance behavior, personality potential, self-determination, inclusion, control, risk acceptance.

Постановка проблеми. Характеризуючи особливості становлення і розвитку сучасної людини, можна з упевненістю говорити про те, що сьогодні все більшої актуальності набувають питання пошуку гармонійних та психологічно-екологічних способів самоздійснення особистості.

Життєдіяльність сучасної людини протікає здебільшого в складних, а іноді і екстремальних умовах. Значно зросла кількість важких ситуацій, з якими стикаються люди. Політична нестабільність, економічна криза, такі особистісні негаразди як безробіття або перспектива скорочення стимулюють розвиток стресу. В цих складних умовах актуалізуються проблеми, пов'язані з розв'язанням тяжких кризових ситуацій, що виникають перед людиною. Перед нею постає необхідність постійно боротися за власне місце в суспільстві, успішно долати чергові життєві кризи, знаходити шляхи ефективного існування в екстремальних життєвих умовах. Стрімкий розвиток суспільства, соціально-економічний та інформаційно-технологічний прогрес вимагають від людини вміння максимально ефективно використовувати не тільки адаптаційний потенціал, а й резервні регулятивні ресурси. Особистість не може лише пристосовуватись до нових життєвих труднощів, вона повинна вміти їх подолати.

Психологічний феноменалізм, що відповідає за вміння долати кризи та протидіяти негативним ситуаціям включає велику кількість явищ, одним з яких

виступає життєстійкість особистості (в подальшому резистентність, опанування, подолання, виживання як синоніми). З цього приводу, Т.М. Титаренко зазначає, що негативні соціальні впливи порушують внутрішньо-особистісну гармонію людини, спричиняють невизначеність майбутнього. Виникає потреба пошуку особистісних ресурсів для підвищення життєстійкості людини, як уміння протистояти або долати перешкоди на шляху до самореалізації [11].

Аналіз проблеми в психології. Розвиток життєстійкості як інтегральної характеристики особистості та її складових є предметом наукових пошуків і досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених: Т. М. Титаренко, А. М. Фомінової, Б. Г. Ананьєва, Д. Кошаби, Д.О. Леонтьєва, С. Мадді, П. Тілліха та ін.; особливості зв'язку життєстійкості з елементами самоорганізації та саморегуляції діяльності і поведінки особистості у своїх працях обґрунтовували М.В. Логінова, Т.В. Наливайко, С.Д. Максименко, Т.О. Ларіна, В.І. Моросанова, К. Муздибаєв, А. К. Осницький, та ін.; роль життєстійкості в контексті життєвого шляху була предметом дослідження Б.Г.Ананьєва, Ш.Бюлер, Є.І. Головахи, П. Жане, О. О. Кроніка, К. Левіна, С.Л. Рубінштейна та ін.

Вперше поняття життєстійкість («hardiness») було введено С. Мадді у 1968р в межах персонологічної теорії і знаходиться на перетині теоретичних поглядів екзистенціальної психології, психології особистості та психології життєвого шляху [7]. На думку автора, поняття «життєстійкості» можна визначити як протиставлення оптимальної активності особистості та чутливості до внутрішнього і зовнішнього опору, тобто маються на увазі активні, переважно свідомі зусилля особистості, що запускаються в ситуації загрози та спрямовані на оволодіння складною ситуацією [7, 87]. Життєстійкість розглядається як особистісна стратегія опанування перешкод («coping»), адаптаційний механізм, що дає змогу моделювати життєві цілі, бачити майбутні перспективи у сьогоденні. Життєві домагання та надії вимагають від людини використання усіх ресурсів та адаптаційних механізмів, які б забезпечували ефективну самореалізацію, за рахунок уміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам і труднощам. Як зауважує М.О. Пономаренко, життєстійкість – це «ген виживання», який надає людині сил діяти в різних обставинах [1, 83].

На думку С. Мадді, феномен життєстійкості відображає «психологічну живучість і розширену життєтворчу ефективність людини, є показником психічного здоров'я і фактором боротьби із стресом» [7, 83]. Життєстійкість як особистісна якість підкреслює атитюди, що мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події, визначає наскільки особистість здатна упоратися з труднощами і змінами, з якими вона стикається щодня. Людина з високим рівнем життєстійкості, зазвичай, є більш продуктивною, має високу самооцінку та самоповагу [6]. На думку Д. О. Леонтьєва [4], життєстійка особистість є більш відкритою до сприймання тих можливостей власного розвитку, які відкриваються в її життєвому просторі, є більш здатною до гармонізації зовнішніх і внутрішніх умов існування, має високу самоповагу.

В онтологічному аспекті поняття життєстійкості вписується в систему категорій екзистенціальної теорії особистості (П. Тіліх, В. Франкл), виступаючи

операціоналізацією введеного П. Тілліхом поняття «відвага бути» або «опір екзистенційним тривогам». Цей життєтворчий механізм передбачає готовність «діяти всупереч» ноогенним неврозам, життєвим кризам тощо (М. Хайдеггер) [5]. Життєстійкість характеризує ступінь сформованості здатності особистості витримувати ситуацію гострого або хронічного стресу, зберігати внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому життєтворчої активності. У зв'язку з цим, життєстійкість вважається ключовою особистісною змінною, яка допомагає «вижити» та «вистояти», зберігає соматичне і психічне здоров'я суб'єкта, детермінує успішність життєдіяльності.

Відповідно до положень активаційної теорії Д.Фіске, С. Мадді життєстійкість пояснюється розходженням між рівнем активації, до якого людина звикла та рівнем, який вона переживає у теперішній час [6, 165]. Різниця між звичним та актуальним рівнями активації завжди породжує поведінку, націлену на зниження розбіжностей, тобто життєстійку (або стресостійку) поведінку. Мається на увазі, що у випадку порушення активаційного балансу людина буде застосовувати власні резерви опору, для того, щоб відновити енергетичну рівновагу. Основними характеристиками такої поведінки виступають: інтенсивність, динамічність, усвідомленість, різноманітність тощо. Диференціацію можливостей до резистентної поведінки, С. Мадді пояснює різним рівнем енергетичного потенціалу, який має як біологічні так і соціальні детермінанти [6].

Життєстійкість являє собою один із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції, фундамент її особистісного потенціалу, мотивує на пошуки ефективних стратегій боротьби зі стресом. Причому, як зауважує Александрова Л.А., стресові впливи переробляються людиною саме на основі життєстійкості, яка є каталізатором поведінки, що дозволяє трансформувати негативний досвід в нові можливості [1, 85].

У вітчизняній психології проблема життєстійкості особистості почала розроблятися в дослідженнях Д.О. Леонтьєва. Науковець зазначає, що життєстійкість є особистісним потенціалом людини, який існує у вигляді стійкої розвинутої системи якостей і відносин, що виникають в процесі вирішення протиріч або вибору альтернатив [4, 112]. Така система забезпечує рівновагу між внутрішніми, психологічними ресурсами особистості та зовнішнім інформаційним полем (соціальні умови, очікування), допомагає у вирішенні складних проблем. За Д. О. Леонтьєвим, структурними елементами життєстійкості особистості є феномен самодетермінації, який об'єднує дискретний ряд особистісних смислів, що виявляються як ресурсні характеристики резистентних життєвих стратегій. Як відомо, майже, щодня людина стикається з несприятливими умови, але їх вплив може бути мінімізованим за рахунок введення в цю систему нових екзистенційних конструктів та дій [4, 96]. Пріоритетні елементи самосвідомості є ресурсом, завдяки якому людина сама в собі знаходить можливості для подолання екстремальних життєвих обставин. Самодетермінація дає людині можливість діяти компетентно та стратегічно, інтенціонує механізми життєтворчості.

В дослідженнях Л.А. Александрової наголошується, що життестійкість – це особистісний атитюд, який конденсує такі субстанціональні утворення як смисл життя, ціннісні орієнтації тощо [1]. Незважаючи на те, що у науковій літературі зустрічається чимало різних визначень категорій смислу, в даному контексті він розуміється як вище інтегративне начало особистості, суб'єктивне бачення головного призначення, глибокі внутрішні почуття, що виникають як переживання значущого (С. Мадді, В. Франкл, Дж. Бьюдженталь); найбільш узагальнена мета, головний принцип самоорганізації та самореалізації особистості, атитюди про доцільність індивідуального існування (Т.М. Титаренко, С.Д. Максименко, О.В. Киричук, В.А. Роменець та ін.); спрямованість життєдіяльності, що обумовлює розвиток цінностей і зародження глобальних цілей, система стійких поглядів і оцінок навколишньої дійсності та самого себе, що містять уявлення про щасливе існування (В.Е. Чудновський, М. І. Боришевський, К.А. Абульханова-Славська та ін.). В даному випадку, життестійкість розглядається як форма організації та регуляції життєтворчості особистості, що спрямована на збереження зазначених мета категорій індивідуальної свідомості за рахунок активізації резистентних ресурсів суб'єкта.

Як зазначає Т.О. Ларіна, життестійкість особистості прямо корелює з рівнем її самореалізації, оскільки забезпечує більш широкі можливості цілеутворення та ціледосягнення, конструктивний вибір та опанування труднощів [3]. Спрямованість життестійкості на мінімізацію розбіжностей між домаганнями і можливостями, детермінує не лише життєтворчу складову особистості, але й зберігає її ідентичність. Крім того, як зауважує Т.М. Титаренко, життестійкість особистості розуміється як регулятивний механізм в процесі постановки життєвих завдань, котрий дає змогу, моделюючи бажане майбутнє, зберігати та утримувати баланс між власними домаганнями, мріями, цілями і реаліями актуальної життєвої ситуації. За Т. М. Титаренко, узгодження між формою бажаного майбутнього, і його змістом та смислом є неодмінною умовою побудови дієвої моделі перспективної самореалізації, збереження задовільної якості життя людини [12, 305].

Досліджуючи проблему впливу екстремальних ситуацій на особистість, І. Г. Малкіна - Пих [9] розглядає життестійкість не як систему переконань, а як інтегральну характеристику особистості, що дозволяє чинити опір негативним впливам середовища, ефективно долати життєві труднощі, трансформуючи їх у ситуації розвитку. Автор підкреслює, що життестійкість не тільки детермінує характер особистісної реакції на зовнішні фруструючі обставини, але і дозволяє ці обставини трансформувати в можливості самовдосконалення [9, 324]. Базовими компонентами життестійкості як інтегральної характеристики особистості є: оптимальна смислова регуляція, адекватна самооцінка, розвинені волевільні якості, високий рівень соціальної компетентності, розвинені комунікативні здібності та вміння [9]. Вивчаючи психологічний зміст резистентної поведінки, Логінова М.В зауважує, що така людина має оптимістичні переконання, позитивне мислення, веде здоровий спосіб життя (підтримує власне фізичне і психічне здоров'я), постійно працює над собою в плані удосконалення самоорганізуючих дій [5].

В дослідженнях Т. В. Наливайко феноменологія, що відображає індивідуально-психологічні аспекти життєстійкості особистості, позначається такими поняттями як воля, сила «Его», внутрішній опір, локус контролю, орієнтація на дію, автономна каузальність, атрибутивний оптимізм, самоефективність, толерантність до невизначеності тощо [10].

Згідно А.Г. Маклакову, великого значення для можливостей виживати в скрутних обставинах має включення індивідуальних характеристик, таких як: нервово-психічна рівновага, що забезпечує толерантність до стресу; самооцінка особистості, що є ядром саморегуляції і визначає ступінь адекватності умов діяльності і своїх можливостей; відчуття соціальної підтримки, що зумовлює відчуття власної значущості для оточуючих; життєвий досвід та життєтворчі уміння; соціальна активність тощо. Зазначені властивості позитивно впливають на успішність життєстійкості, мають неперехідне значення в ситуаціях відновлення психічної рівноваги [8, 17]. Автор також зазначає, що чим вищий рівень розвитку цих характеристик, тим вищий рівень життєстійкості людини і тим значніший діапазон чинників зовнішнього середовища, які вона може подолати в разі потреби [8, 18].

Вивчаючи життєстійкість як універсальну здатність особистості чинити опір, Л. А. Александрова пропонує виділити блок загальних здібностей, що включає: базові особистісні установки, відповідальність, самосвідомість, інтелект і смисл життя як вектор, організуючий активність людини; і блок спеціальних здібностей, що складається з життєтворчих навичок та самоорганізуючих дій, як механізмів вирішення конкретних ситуацій [1]. Система самоорганізуючих дій – це інтегральне утворення, що відбиває актуальні можливості індивіда усвідомлено ініціювати та керувати довільною активністю при вирішенні актуальних завдань та проблемних ситуацій [12]. Чим вище організованою є ця субструктура, тим більше можливостей життєстійкості має людина, тим взагалі продуктивніше її життя. Самоорганізація здійснюється як єдиний процес, що забезпечує мобілізацію психічних функцій для досягнення мети, вирішення проблемних питань, внутрішніх чи зовнішніх конфліктів. Вона сприяє виробленню гармонійної поведінки, на її основі розвивається здібність управляти собою згідно з вимогами та викликами життя.

Аналізуючи детермінанти і онтогенез життєстійкості, Т. В. Наливайко зазначає, що досліджуване утворення є більшою мірою детермінованим соціальним чинником, починає проявлятися у підлітків і зростає в юнацькому та зрілому віці [10]. Згідно з концепцією С.Мадді [6], здатність чинити опір формується в дитинстві і частково в підлітковому віці, але її можна розвивати і в інших вікових періодах. Життєстійкість найчастіше пов'язана з переживанням продуктивності свого життя та успішною самореалізацією в майбутньому.

Життєстійкість особистості є складним ієрархічним утворенням, яке, на думку А.М. Фомінової, функціонує на трьох рівнях: особистісно -смісловому, соціально - психологічному та психофізіологічному [13]. Результатом прояву життєстійкості на особистісно - смісловому рівні є позитивна концепція життя, відчуття щастя, благополуччя тощо. На соціально - психологічному виявляється у

вигляді ефективної саморегуляції, високій соціальній активності, комунікативності тощо. На психофізіологічному рівні життестійкість проявляється через оптимальні реакції на стрес, здатність та готовність витримувати кризову ситуацію не знижуючи інтенсивності життєдіяльності.

У спробі окреслити структурну модель життестійкості, психологічна наука, зазвичай звертається до досліджень С.Мадді [6; 7], в яких зазначене питання розкривається з точки зору наступних дефініцій: залученість, контроль та прийняття ризику.

Перша складова життестійкості? «залученість» або «включеність» – характеристика ставлення людини до себе, оточуючого світу та характеру взаємодії з ним, яка дає сили та мотивує її до самореалізації, лідерства, здорового способу думок та поведінки; дає можливість відчувати себе значущою і достатньо цінною, щоб повністю включитися в розв'язання життєвих завдань, не звертаючи увагу на наявність фруструючих факторів та змін. Людина з розвинутою «включеністю» відчуває себе потрібною іншим, має більш високі показники суб'єктивного благополуччя, є більш активною та зацікавленою до того, що відбувається навколо. І навпаки, її відсутність породжує почуття відчуженості або самотності, відчуття себе за межами життя.

Другий компонент життестійкості – «контроль», за допомогою якого людина організовує пошук шляхів впливу на результати стресогенних змін, на противагу впаданню в стан безпорадності та пасивності. Людина, в якій розвинутий контроль, відчуває, що самостійно обирає свій шлях, переконана, що завдяки ресурсам, які у неї є, може впоратися з проблемами. Д. О. Леонт'єв зазначає, що якщо у людини достатньо виражений контроль, вона буде намагатися впливати на події, а не проявляти бездіяльність[4].

Третя складова життестійкості – «прийняття ризику» допомагає людині бути відкритою до оточуючого світу, інших людей, суспільства, дає можливість діяти на свій страх і ризик. Людина, яка характеризується ризикованістю, зазвичай сміливіша за інших, є більш вільною у виборі, сприймає проблеми як виклик і випробування самого себе. С. Мадді підкреслює важливість вираженості всіх трьох компонентів для збереження здоров'я, оптимального рівня працездатності та активності в стресогенних умовах [7]. Проте можна говорити як про індивідуальні відмінності вираженості кожного з трьох компонентів у складі життестійкості, так і про необхідність їх узгодженості між собою.

Спираючись на ідеї С. Мадді, Л.А. Александрова додає до цих структурних складових психологічний та діяльнісний компоненти [1]. Діяльнісна сторона життестійкості передбачає дії, спрямовані на досягнення цілей, подолання перешкод та вирішення проблем. Цей аспект життєтворчості, загалом, орієнтований на гармонізацію та успішність життя, відображає постійну турботу про своє здоров'я, формування стратегій копінг-поведінки тощо. Психологічна сторона життестійкості пов'язана із особистісно - смисловим рівнем суб'єкта: системою конструктів, диспозицій, рівнем саморегуляції, концепцією самовдосконалення, образом «Я» тощо. В даному контексті, автором підкреслюється провідна роль самого суб'єкта в організації резистентної

поведінки, її індивідуально-психологічна детермінованість: «життєстійкість – внутрішній ресурс, який підвладний самій людині, саме тому, що вона може змінити і переосмислити те, що сприяє підтриманню її фізичного, психологічного, соціального здоров'я; установка, яка надає життю цінності та смислу в будь-яких ситуаціях» [1].

В структурній моделі життєстійкості Л.В. Кулікова, наголошується на трьох базових характеристиках:

- 1) стійкість, стабільність;
- 2) врівноваженість;
- 3) резистентність [13].

За автором, стійкість проявляється як здатність долати труднощі, як можливість зберігати віру в себе. Стабільність виявляється в сталості особистісного функціонування, збереженні самоврядування та адаптації. Врівноваженість визначається умінням співвідносити рівень напруги з ресурсами своєї психіки і організму. Як складова психологічної стійкості, врівноваженість, проявляється у здатності мінімізувати негативний вплив афективної складової у виникненні напруги, уникання крайнощів в силі відгуку на стресоген. Резистентність – це потенціал надситуативної активності в критичних ситуаціях. Це індивідуальна та особистісна самодостатність і свобода, що дозволяють не лише витримати напругу, а й ефективно їй протидіяти.

Актуалізація механізмів життєстійкості особистості відбувається в ситуаціях порушення нормального ходу життя або в умовах екзистенційної кризи, яка, на думку Б. Херсонського [13] розуміється як загроза цілісності та послідовності життя з ознаками «Его» дисфункцій. «Критичні обставини та події є своєрідними «умовами потрясіння», під час яких більшість соціально-психологічних цінностей, за допомогою яких людина визначає себе і своє місце у суспільстві, здаються такими, що втратили свій сенс» [13, 56]. Людина відчуває потребу у переосмисленні досвіду за рахунок актуального самомоніторингу, починає застосовувати різні інтелектуальні механізми для більш повного розуміння ситуації та можливостей її вирішення. У зв'язку з цим, опір несприятливим ситуаціям є когнітивно-поведінковим процесом і включає ряд стадій [10]:

- орієнтація в проблемі, підключення когнітивного і мотиваційного компонентів для загального ознайомлення;
- визначення і формулювання проблеми, її опис у конкретних термінах, ідентифікація специфічних цілей;
- генерація альтернатив, розробка численних можливих варіантів рішення проблеми;
- вибір оптимального варіанту рішення проблеми;
- виконання рішення з подальшою перевіркою, підтвердженням його ефективності.

На емпіричному рівні життєстійкість особистості виявляється в різноманітних уміннях, способах, стратегіях опанування, подолання, виживання тощо. Реалізація зазначених форм життєтворчої активності, багато в чому,

залежить від суб'єктивного ставлення до самої ситуації і від уявлення про способи її подолання. Мова йдеться про індивідуальний спосіб взаємодії із кризою, який, на думку А.М. Фомінової [13], може бути як цілком усвідомлюваним, так і несвідомим з усіма перехідними формами часткової, тимчасової усвідомлюваності. Крім того, як зауважує автор, класичні захисні механізми, що описані З.Фрейдом, - раціоналізація, проекція, витіснення, сублімація, придушення тощо, сприяють резистентній активності суб'єкта, а тому, можуть розглядатись в якості складових життестійкості [13].

Титаренко Т.М., розглядаючи різні способи ставлення до криз, також зазначає про їх презентованість в системі життестійкості особистості. Так наприклад, активно-вчинкова стратегія, коли людина швидко приймає рішення і здійснює певний вчинок, допомагає їй полегшити кризовий характер ситуації; уникання, коли краще не діяти, а ігнорувати обставини, які склалися, просто перечекати неприємності; активно-когнітивне опанування – пояснення собі можливих причини ускладнень, виправдовування того, що відбувається. Серед технік життестійкості, автор виділяє: конструктивні та неконструктивні техніки. До конструктивних, наприклад, може належати техніка «порівняння зверху донизу», коли люди намагаються порівнювати свій скрутний стан з тими, хто перебуває у гірших умовах, з тими, кому набагато тяжче. Таке порівняння найчастіше виникає стихійно, без усвідомлюваних зусиль, допомагає первинній адаптації завдяки прихованим резервам оптимізму. Техніка «порівняння знизу догори», автором також розглядається як конструктивна, оскільки людина порівнюючи своє сьогодні з учорашнім днем, бачить зміни найкраще; відчуває можливість передбачити наступний крок у розвитку ситуації і підготуватись до нього. Так зване антиципуюче опанування теж дає змогу підготуватись до важких випробувань і заздалегідь визначити шляхи запобігання ускладнень [12].

На думку Т.М. Титаренко, в якості неконструктивних технік, які, хоча і не вирішують проблеми, але все ж таки сприяють ситуації «виживання», можна назвати стратегію втечі, ігнорування або заперечення проблеми. До способів життестійкості можна віднести і виділені Р. Лазарусом типи опанування проблемних ситуацій: активний тип - це цілеспрямоване усунення або послаблення впливу стресової ситуації; пасивний тип, що передбачає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, які направлені на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації [11].

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє зробити ряд висновків. Проблема життестійкості особистості набула особливої актуальності в сучасних умовах і є предметом активного наукового пошуку як вітчизняних так і зарубіжних психологів. Сам феномен життестійкості розглядається як складне, полімодальне, багато структурне та різнорівневе явище, що має як психологічні так і соціальні детермінанти. «Життестійкість» особистості як фундаментальна субструктура виявляє своє функціональне значення не лише на рівні окремих ситуацій боротьби зі стресом, але і в глобальних особистісних процесах таких як життєтворчість, самореалізація, самоповага тощо. Життестійкість як уміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам і труднощам створює свого

роду «іmunітет» до тяжких переживань, впливає на оцінку ситуації, стимулює прийняття правильних рішень, зберігає здоров'я тощо. Іншими словами, вона являє собою форму індивідуальної здатності до зрілих і складних форм саморегуляції, завдяки можливості відтворювати баланс між факторами ризику активними або реактивними механізмами. Мається на увазі, що життестійкість, як інтеграція особистісних властивостей і поведінкових реакцій дозволяє конструктивно вирішити важку життєву ситуацію. І нарешті, життестійкість впливає на відчуття психологічного та соціального благополуччя людини, сприяє високій оцінці задоволення життям.

Список використаної літератури

- 1.Александрова, Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово, 2004.– С. 82-90.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е.Василюк. — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 200 с.
3. Ларіна Т. О. Вплив життестійкості на життєві домагання особистості / Т.О.Ларіна //Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. /за ред. Максименка С.Д. — К.: Логос, 2007. — Т.7, № 12. — С. 86
4. Леонтьев Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться / Д. А. Леонтьев // Московский психотерапевтический журнал. — 2003. — № 2. — С. 107–119.
5. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии/ М.В. Логинова. – Москва, 2010. – 24 с.
6. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Р. Мадди; [пер. с англ]. - СПб.: Речь, 2002. - 539 с.
7. Мадди Сальваторе Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С.Р.Мадди // Психологический журнал. - 2005. - Т. 26, №6. - 2005. - с.87-99.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. / А.Г. Маклаков //Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №1. – С. 16-24.
9. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. /И.Г. Малкина-Пых – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
10. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности./Татьяна Викторовна Наливайко.–Челябинск , 2006. – 175 с.
11. Титаренко Т. М. Життестійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. / Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна. – Київ : Марич, 2009. - 76 с.
- 12.Титаренко Т. М. Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього / Т. М. Титаренко // Наукові

студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – Київ : Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 304–311. 4.

13. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности [Монография] / А. Н. Фоминова.- Москва:МПГУ,2012.-152с.

УДК 159.9

Карандашев Ю.Н.

Эволюция, филогенез и онтогенез: базовая система понятий

Аннотация. Исходной посылкой в решении вопросов, связанных с развитием, является, как правило, соотношение понятий эволюции, филогенеза и онтогенеза, за которыми стоят соответствующие механизмы. Целью данной статьи является анализ известных определений на предмет их внутренней связности, вычленение в них базовых решений и попытка построения новой системы понятий, описывающих базовый механизм эволюции.

Ключевые слова: эволюция, филогенез, онтогенез, базовая система понятий.

Карандашев Ю. М. Еволюція, філогенез і онтогенез: базова система понять.

Анотація. Вихідним посилом у вирішенні питань, пов'язаних із розвитком, є, зазвичай, співвідношення понять еволюції, філогенезу і онтогенезу, за якими стоять відповідні механізми. Метою даної статті є аналіз відомих визначень на предмет їхньої внутрішньої пов'язаності, виділення в них базових рішень і спроба вибудовування нової системи понять, що описують базовий механізм еволюції.

Ключові слова: еволюція, філогенез, онтогенез, базова система понять.

Y.N. Karandashev. Evolution, phylogeny and ontogeny: the basic concepts of the system

Abstract. The starting point of view to solve problems concerning development is, as a rule, a conceptual system of evolution, filogenesis and ontogenesis with appropriate mechanisms. The aim of the article is to analyze the known definitions about their inner contradictions, to identify the basic solutions in them and to attempt constructing a new conceptual system describing the basic mechanism of evolution.

Keywords: evolution, filogenesis, ontogenesis, basic solutions, basic conceptual system.

Введение. Ничуть не сомневаясь в образовательном уровне читателя, мы все же позволим себе обратиться к энциклопедии и привести здесь определения основных понятий, в качестве которых выступают *эволюция, филогенез и онтогенез*. Цель этих дефиниций – двойная: а) помочь читателю вспомнить положительное содержание этих понятий, и б) помочь читателю вспомнить отрицательное содержание этих понятий, являющееся, понятно, ненужной добавкой к положительному. Так или иначе, мы будем обращаться как к первой, положительной части этих понятий, так и отрицательной, а потому лучше их

иметь под рукой. Не претендуя пока на высокую научность, обратимся к Википедии, которая дает наиболее известные, более-менее общепринятые и относительно свежие дефиниции исходных понятий.

Изложение основного материала. Итак, на данный момент ею предлагается следующее определение эволюции: «Биологическая эволюция (от лат. *evolutio* – «развёртывание») – естественный процесс развития живой природы, сопровождающийся изменением генетического состава популяций, формированием адаптаций, видообразованием и вымиранием видов, преобразованием экосистем и биосферы в целом» [1].

В ней предлагается следующее определение филогенеза: «Филогенез, или филогения (др.-греч. φῦλον, *phylon* – племя, раса и др.-греч. γενετικός, *genetikos* – имеющий отношение к рождению) – историческое развитие организмов. В биологии филогенез рассматривает развитие биологического вида во времени. Биологическая классификация основана на филогенезе, но методологически может отличаться от филогенетического представления организмов» [2].

В ней предлагается следующее определение онтогенеза: «Онтогенез (от др.-греч. ὄν, *gen.* ὄντος ‘сущий’ и γένεσις ‘зарождение’) – индивидуальное развитие организма, совокупность последовательных морфологических, физиологических и биохимических преобразований, претерпеваемых организмом, от оплодотворения (при половом размножении) или от момента отделения от материнской особи (при бесполом размножении) до конца жизни» [3].

Итак, первое, что обращает на себя внимание в данных определениях, – это то, что все они принадлежат к одной и той же науке, именуемой биологией. За пределы биологии они не выходят: ни в сторону химии, т.е. в направлении более простых форм существования, ни в сторону социального, т.е. в направлении более сложных форм существования. Разумеется, за пределами биологии тоже можно найти попытки применения этих понятий, но они, во-первых, мало известны, а во-вторых, не являются общепринятыми.

Оставаясь в рамках биологической трактовки данных понятий, мы видим перед собой в их лице три понятия. Первым является понятие эволюции, которое определяется как «естественный процесс развития». Надо полагать, за ссылкой на указанную «естественность» кроется закон естественного отбора, известный всем еще со школьной скамьи. Что до «живой природы», эта добавка подчеркивает, что речь идет о биологической специфике изучаемых объектов и соответственно биологических правилах естественного отбора.

Вторым является понятие филогенеза, определяемое как «развитие биологического вида во времени». Исходное место здесь занимает понятие *биологического вида*, определяемое как «группа особей с общими морфофизиологическими, биохимическими и поведенческими признаками, способная к взаимному скрещиванию, дающему в ряду поколений плодовитое потомство, закономерно распространенная в пределах определённого ареала и сходно изменяющаяся под влиянием факторов внешней среды» [4]. Термином «биологический вид» снова вводится биологическая специфика, сужающая понятие вида объекта до понятия «биологического вида» как совокупности

индивидов, связанных между собой названными выше отличительными признаками. Основываясь на понятии вида, филогенез определяется выражением «развитие во времени», т.е. через прогрессивные изменения, происходящие с биологическим видом во времени. Иными словами, речь идет о исторической шкале времени, на которой фиксируются узлы изменений биологического вида. Предполагается, что причиной, порождающей эти узловые изменения, является естественный процесс развития, т.е. опять же закон естественного отбора.

Третим является понятие онтогенеза, понимаемого как «индивидуальное развитие организма», т.е. та же временная шкала, но уже не на исторической шкале биологического вида объектов живой природой, а всего лишь на индивидуальной шкале жизни каждого отдельного представителя этого вида, начиная от зачатия и заканчивая смертью. Соответственно, предполагается, что, будучи представителем определенного биологического вида, отдельный его представитель, как и все остальные, является не только носителем признаков, отличающих его от других видов, но и его конкретной реализацией.

Цель исследования. Суммируя вышесказанное, определим цель данной статьи. Она состоит в том, чтобы: а) дать определение не только понятию, но и механизму эволюции, б) дать определение не только понятию, но и механизму филогенеза, в) дать определение не только понятию, но и механизму онтогенеза, и г) в целях обобщения вывести эти понятия и механизмы за пределы биологии, представив ее специфику как частный случай.

Эволюция. Целью данного подраздела является решение трех задач. Первая состоит в том, чтобы в сокращенном виде представить историю проблемы эволюции. Вторая задача заключается в нахождении базового решения проблемы эволюции. И третья задача – в рамках возможного проанализировать вариации базового решения проблемы эволюции и через них вернуться к оценке существующих походов к этому понятию.

1. История проблемы. Как видно из этимологии слова «эволюция», оно понимается как *развертывание*, т.е. опять все то же развитие. Иначе говоря, никакой изначальной специфики, которая бы определяла объект развития и соответственно вид развития, в этом слове не содержится.

Реально развиваться может только единичный объект. Он возникает из каких-то объектов, претерпевает в своем развитии какие-то трансформации, а потом преобразуется в какие-то новые объекты. Поэтому каждый объект имеет своих предков и потомков, т.е. дерево происхождения, даже если речь идет об объектах неживой природы. Соответственно, они в большей или меньшей степени подобны друг другу. Собственно, отсюда и возникло понятие вида. Оно используется не только в биологии, но и в каждой другой науке, которая, изучая конкретные объекты, распространяет свои знания на тот вид объектов, к которому они принадлежат. Подчеркнем, принадлежат не столько по месту и времени, сколько по происхождению и схожести черт, что роднит их с биологическими понятиями индивида и вида.

Если отношения понятий «вид» и «индивид» основываются на категории *происхождения*, производной от развития-развертывания, то отношения понятий

«популяция» и «особь», основываясь на отношениях в системе «вид-индивид», присоединяют к ним общность места и времени, благодаря которым абстрактное (по происхождению) понятие вида превращается в конкретное понятие популяции как системы, состоящей из представителей данного вида. Используемое в биологии и социологии понятие популяции, которая может возникать, расти, уменьшаться и исчезать в зависимости от обстоятельств рождения и смерти составляющих ее особей, – может быть, видимо, распространено также и на объекты неживой природы, которые также могут возникать в определенных обстоятельствах, сосуществовать, образуя популяцию, т.е. определяемую местом и временем совокупность подобных объектов, а также распадаться, благодаря чему, как в биологии и социологии, в неживой природе также имеет место динамика популяций. Нередко популяцию сравнивают с организмом, т.е. особью или индивидом, обосновывая это тем, что популяция, как и организм, является также системой, но, предполагается, более высокого уровня сложности. При этом никто не входит в детальное сравнение особи и популяции, существующим по разным законам, а потому такого рода сравнения являются всего лишь аналогиями, не имеющими научного значения.

Из вышеизложенного следует, что хотя понятие эволюции традиционно относится к биологии, оно в полной мере может быть распространено также на объекты любой природы, а не только биологической. Ни дихотомия «вид-индивид», основывающаяся на происхождении объекта, ни дихотомия «популяция-особь», дополняющая происхождение общностью места и времени – не являются настолько специфическими понятиями, чтобы относиться только к биологии или социологии. Как мы видели выше, устранение названной специфики не приводит к исчезновению этих понятий, а потому они имеют общее значение, не ограничиваемое видом изучаемых объектов.

Рассмотрев внешнюю, специфическую сторону понятия эволюции как *развертывания*, мы должны перейти далее к ее внутренней стороне, потому что понятие развития-развертывания не отвечает на вопрос о его механизме. Здесь традиционно преобладает эмпирическая точка зрения, принимающая различного рода изменения, происходящие в природе и обществе, за данность, не требующую каких-либо объяснений. Считается, что делом науки является не столько поиск первичных механизмов, порождающих соответствующие изменения (ведь они *уже* даны!), сколько их классификация и таксономия. Только в последнее время, в связи с развитием модельного подхода, вопрос первичных механизмов начал ставится наукой. Подчеркнем, именно наукой, а не философией, которая первичными механизмами занималась во все времена.

Итак, центральный вопрос, что именно стоит за категорией развития-развертывания? – Возвращаясь к исходному понятию эволюции в дарвиновской трактовке, генеалогическую динамику биологического вида мы понимаем как результат действия закона естественного отбора. «Естественный отбор — основной эволюционный процесс, в результате действия которого в популяции увеличивается число особей, обладающих максимальной приспособленностью (наиболее благоприятными признаками), в то время, как количество особей с

неблагоприятными признаками уменьшается» [5]. На этой основе, прописанной задолго до Ч. Дарвина, создавались, создаются и будут создаваться разные теории, отличающиеся исходными параметрами селекции, т.е. путем их вариации все более разнообразятся научные подходы к проблеме. Обратим внимание, *разнообразятся*, а не сужаются, не доводятся до того минимума условий, за пределами которого естественный отбор перестает существовать вообще. На наш взгляд, именно эта задача и является самой важной – найти базовое решение механизма естественного отбора.

2. Базовое решение. Условие предельной общности подхода к базовому решению проблемы требует введения постулатов, за пределами каждого из которых базовое решение прекращает свое существование. Говоря о естественном отборе, мы не можем не ввести первый постулат – *существования* материи. Суть его заключается в том, что естественный отбор не возможен, если материи нет, и возможен, если она существует. Мы не можем также не ввести второй постулат – *множественности* материи. Суть его состоит в том, что естественный отбор не возможен, если материя представлена всего одним элементом – ему просто не с чем взаимодействовать. И наоборот, если материя представлена двумя и более элементами, взаимодействие становится возможным, а с ним и естественный отбор. Мы не можем, далее, не ввести третий постулат – *мобильности* элемента. Суть его состоит в том, что каждый элемент обладает свойством спонтанно перемещаться среди других элементов, что приводит к их взаимным контактам. Не будь у элементов свойства мобильности – их контакты были бы не возможны, а значит, не было бы речи о взаимодействии элементов. Мы не можем не ввести четвертый постулат – *агрегативности* элементов. Суть его состоит в том, при наличии контакта два и более элементов могут вступать во взаимодействие и образовывать элементы следующего уровня сложности. Не обладай элементы этим свойством – не происходило бы их объединения, а значит, и не возникало бы изменчивости, являющейся условием естественного отбора.

Что касается первого и второго постулатов, они настолько очевидны, что не требуют специальных объяснений. Действительно, если нет материи – то не о чем и говорить. Понятно, если материя не делится на составляющие ее элементы – то нечему взаимодействовать. Что касается третьего и четвертого постулатов, они тоже очевидны, но отличаются от первых двух тем, что составляют основу закона естественного отбора. Действительно, если элементы не обладают свойством спонтанного перемещения по отношению к другим элементам, то контакты между ними становятся невозможными, а значит, невозможным становится и их взаимодействие. Понятно, далее, что кроме свойства мобильности, элементы должны обладать свойством агрегативности, т.е. способности взаимодействовать с другими элементами и образовывать агрегаты, т.е. композиции элементов, являющиеся элементами следующего уровня сложности. Эти два последних постулата образуют механизм порождения многообразия, лежащего в основе эволюции. Они же образуют механизм селекции дееспособных композиций, которые сохраняются в процессе множественных контактов и взаимодействий. Что до менее устойчивых композиций, они или не возникают вообще, или

распадаются, не выдерживая конкуренции. Таким образом, приведенные выше постулаты: а) существования материи, б) ее множественности, в) мобильности элементов и г) их агрегативности – являются необходимыми и достаточными, чтобы удовлетворять требованиям базового решения.

3. Вариации основы. Что касается приведенного выше решения проблемы, оно потому и называется базовым, что каждый из постулатов является необходимым требованием, а их совокупность составляет достаточное условие функционирования механизма естественного отбора. Основным источником вариаций, дополняющих базовое решение, является, конечно, биологический закон естественного отбора. Поэтому сначала нам следует рассмотреть содержащиеся в нем дополнительные условия, отличающие его от базового решения.

Понятие популяции покрывается постулатами существования и множественности материи. Поэтому к ним мы далее уже не обращаемся, считая эти требования выполненными. Источником многообразия в биологическом законе естественного отбора является изменчивость фенотипа, производная от изменений генотипа, вызванными наследованием, мутациями и другими факторами. Так или иначе, мы имеем здесь дело с появлением фенотипа, отличающегося от предыдущего, а потому вносящего разнообразие в популяцию. Отсюда следует, что в этом положении биологического закона естественного отбора, с одной стороны, повторяется постулат агрегативности, являющийся источником изменений, и, с другой, вводится наследственная специфика, определяющая способ агрегации взаимодействующих элементов. Эти способы могут значительно варьировать как в рамках биологической специфики, так и далеко за ее пределами. В любом случае, они только конкретизируют постулат агрегативности элементов, т.е. вводят дополнительные условия.

В биологическом законе естественного отбора, казалось бы, отсутствует постулат мобильности элементов, однако, присмотревшись ближе, мы находим его в понятии популяции, которая определяется как совокупность особей, характеризующихся общностью места и времени проживания. Никто, видимо, не будет сомневаться в том, что каждая особь может передвигаться и контактирует с остальными. Очевидность этого свойства для понятия особи вовсе не очевидна для понятия произвольного элемента, в качестве которого может выступить, например, придорожный камень, отнюдь не рвущийся к контактам с себе подобными. Поэтому свойство мобильности, зафиксированное в третьем постулате, но в явном виде не заданное в биологическом законе естественного отбора, – в нем тем не менее присутствует и без него закон не действует.

Много внимания в законе естественного отбора уделяется наследственному фактору, обеспечивающему, с одной стороны, размножение особей, а с другой, изменчивость наследуемых ими признаков. Действительно, размер биологической популяции определяется свойствами составляющих ее особей. Одним из их свойств является смертность особи, которая в силу каких-либо обстоятельств или естественных причин просто умирает. В результате размер популяции неуклонно сокращается. Фактором, препятствующим этому процессу, является размножение

особей, поддерживающее размер популяции в определенных пределах. Если бы особи не умирали, то не было бы необходимости в размножении. Иначе говоря, размножение особей является механизмом, восполняющим их естественный уход, т.е. определяется спецификой особи как элемента, вступающего во взаимодействие. Не будь этой специфики – не потребовалось бы размножение. Понятно, что речь идет не только о половом размножении, порождающим бóльшую изменчивость, но и о неполовом, которое также восполняет естественные потери.

Часто считается, что наследование признаков составляет основу закона естественного отбора. Однако, как уже отмечалось, наследование является всего лишь одним из способов агрегации элементов. Нет сомнений, данный способ стоит в иерархии уровней организации материи очень высоко и с точки зрения биологии представляется очень значимым, но именно по этой причине он не может быть базовым, а потому должен выводиться из него через целый ряд уровней организации материи. Обобщая эту мысль и отвечая на вопрос о вариациях основы, т.е. базового решения, мы приходим к выводу, что эти вариации не могут носить спонтанного характера, а должны быть упорядочены в соответствии с уровнями организации материи.

Филогенез. Целью данного подраздела является решение трех задач. Первая состоит в том, чтобы в сокращенном виде представить историю проблемы филогенеза. Вторая задача заключается в нахождении базового решения проблемы филогенеза. И третья задача – в рамках возможного проанализировать вариации базового решения проблемы филогенеза и через них вернуться к оценке существующих походов к этому понятию.

1. История проблемы. В основе понятия филогенеза лежит представление о биологическом виде, который характеризуется, как выше отмечалось, фенотипической общностью представителей этого вида, называемых индивидами. И поскольку многообразие видов было замечено уже на заре человечества, то и попытки упорядочить их появились довольно рано. Достаточно просто сослаться на Аристотеля и уже не обращаться к его предшественникам. Однако как наука, стремящаяся к упорядочению знаний о мире живой природы, биология сформировалась в эпоху великих открытий (XV-XII века), когда была преодолена территориальная разобщенность народов и стали доступны новые земли, а с ними и новые биологические виды. Вполне завершённое воплощение систематика биологических видов нашла в трудах К. Линнея (2-я половина XVIII века).

Традиционно считается, что систематика Линнея основывается на креационизме, однако существует мнение, что ему не были чужды эволюционные идеи: просто традиция не позволяла развивать их открыто. Как бы то ни было, но спустя сравнительно короткое время Ч. Дарвин и др. выразили идею эволюционизма и дали начало филогенетическому направлению в биологии. Согласно этому направлению систематика биологических видов должна была опираться на филогенетическое дерево, строящееся путем решения задачи поиска общего предка. В результате систематика Линнея претерпела существенные изменения и вызвала к жизни новые системы классификации, к числу которых

относятся система Э. Геккеля (1894), система Р. Уиттекера (1969), система К. Везе (1977), вторая система Везе (1990) и система Т. Кавалье-Смита (1998).

Значительное влияние на филогенетические исследования как теоретического, так и эмпирического плана, оказала генетика, расшифровывающая геном организма и позволяющая тем самым напрямую проверять филогенетическую гипотезу. Однако несмотря на ожидания, гарантированных результатов на этом пути получено не было, т.е. самостоятельного значения данный метод исследования в силу неоднозначности выводов так и не получил. Что касается теоретических изысканий, биологи все в большей степени начинали подвергать критике симбиоз линеевской систематики с систематикой филогенетической, т.е. отсутствие строгого подхода к анализу филогенетического материала. Во второй половине XX века в работах В. Хеннига (1950) возникло новое направление, получившее позднее название «кладистика» (от древнегреческого *kládos*, что значит ветвь). Его основу составили анализ принципов подхода к построению филогенетической систематики. Особое внимание привлекли позднее формальные методы филогенетического анализа, находящие свое воплощение в компьютерных программах распознавания видов.

Таким образом, история проблемы филогенеза показывает, что хотя благодаря линеевской систематике биология и превратилась в самостоятельную науку, подобную физике, однако несмотря на идею эволюционизма она очень медленно продвигалась на пути построения собственной теории. Если физики создали квантовую механику уже в 1-й четверти XX века, то биологи, как показывает литература, даже в последней четверти XX века не имели решения филогенетической проблемы. Понятно, что общие принципы, как и в физике, было заложены, но они не давали конкретного результата, который бы свел концы с концами.

2. Базовое решение. Механизм эволюции, описываемый постулатами *мобильности* и *агрегации*, обеспечивает переход от данного уровня организации к следующему. В результате выстраивается иерархия уровней организации материи. Вместе с тем, часть этой иерархии, относящаяся к живой природе, порождает филогенез организмов, в дереве которого множество узлов. Возникает первый вопрос, какие из этих узлов относятся к биологическим уровням организации? – Мы дадим на него ответ позже, исходя из других оснований, онтогенетического характера. Думается, что обратное движение мысли: от онтогенеза к филогенезу – позволило бы упорядочить филогенетическое дерево на более строгих основаниях, чем это делает современная, даже самая строгая кладистика.

Вслед за первым возникает второй вопрос, какой содержательный смысл должны носить узлы филогенетического дерева, не принадлежащие межуровневым переходам? – Понятно, что эти узлы не могут быть крупнее или равны межуровневым переходам. Они могут быть только меньше, а потому напрашивается гипотеза, что они относятся к внутриуровневой динамике развития. Однако поскольку эта динамика в рамках данного уровня также описывается механизмом эволюции, то там снова получаем деление на высший

узел и ему подчиненные. Рекурсия этого процесса приводит к тому, что все более погружаясь во внутреннюю уровневую динамику исходного уровня, мы получаем возможность упорядочить все узлы переходов, начиная с самых крупных и заканчивая самыми мелкими. Таким образом, дело движется в направлении создания уровневой периодизации филогенетического развития, в которой также должен иметь место механизм аффилиации, порождающий внутреннюю динамику уровней.

Однако отметим, что структура такой периодизации носит чисто временной характер, т.е. показывает временную динамику и не затрагивает пространственной дифференциации. Отсюда вытекает, что один и тот же вид может возникнуть раньше или позже на метрической шкале времени. Главное – чтобы не нарушалась временная топология событий, диктуемая логикой развития. Аналогичным образом один и тот же вид может самостоятельно возникнуть в разных местах. В зависимости от местных условий он может приобретать дополнительные признаки, носящие скорее адаптивный, чем прогрессивный характер. Отсюда следует, что появляются дополнительные, локальные узлы филогенеза, не имеющие однако прямого отношения к базовым узлам. Поэтому задача диагностики: с одной стороны, базовых узлов по иерархии внешних и внутренних уровней и, с другой, локальных по их территориальному размещению – представляется важной при построении обоснованной уровневой периодизации филогенеза.

3. Вариации основы. Из базового решения проблемы филогенеза можно извлечь два основных вывода. Первый состоит в том, что биологии удалось создать систематику видов (К. Линней), удалось поставить ее в зависимость от эволюции (Ч. Дарвин), удалось перейти к построения филогенетической систематики и добиться на этом пути определенных результатов. Второй же вывод заключается в том, что биология настолько увлеклась построением филогенетического дерева (напомним исходный ее принцип поиска общего предка), что потеряла иерархию. Речь здесь не идет об иерархии, начинающейся с царств и кончающейся видом – это не что иное, как иерархия систематики, т.е. системы упорядочения эмпирического материала. Мы имеем в виде иерархию уровней сложности живой материи, которая должна быть положена в основу филогенетического подхода. Так, признаки, характеризующие царство, не делают его выше по уровню сложности подчиненных ему разделов. Точно также признаки, характеризующие конкретный вид, не делают его выше царства. Мы просто констатируем, что данный вид принадлежит к данному царству. Биология не ставит задачу строить филогенетическую систематику по принципу уровней сложности организации. Она полагает, что закон естественного отбора решает задачу только адаптации к окружающей среде. Но за этой адаптацией находится организация материи, переход ее с одного уровня организации на следующий и далее. Даже внутри одного уровня организации мы имеем не столько адаптацию, сколько подуровни организации. Этого нового подхода к филогенетической систематике у биологии пока еще нет.

Онтогенез. Целью данного подраздела является решение трех задач. Первая состоит в том, чтобы в сокращенном виде представить историю проблемы онтогенеза. Вторая задача заключается в нахождении базового решения проблемы онтогенеза. И третья задача – в рамках возможного проанализировать вариации базового решения проблемы онтогенеза и через них вернуться к оценке существующих подходов к этому понятию.

1. История проблемы. В основе понятия онтогенеза лежит представление об этапах, которые проходит особь в своем развитии, начиная от зачатия и заканчивая смертью. Подчеркнем – особь, т.е. конкретное материальное тело, обладающее атрибутами жизни. Данный факт важен для нас потому, что позволяет отличить особь от индивида. Если последний является представителем вида в отношениях «вид-индивид», то особь является элементом популяции в отношениях «популяция-особь». В первом случае имеем принадлежность логическую, а во втором – фактическую. Принадлежность к виду вовсе не означает принадлежность к популяции, а из принадлежности к популяции далеко не всегда следует принадлежность к виду, хотя чаще всего к популяции относят особей одного вида. Когда же мы говорим об онтогенезе, однозначно имеется в виду особь, а не индивид, потому что реальная особь рождается, развивается и умирает, а логический индивид, только занимающий определенное место в систематике видов, этим «недостаткам» не подвержен.

Представление об этапах развития особи определенного вида, называемое ее онтогенезом, находит свое отражение в периодизациях развития. Каждая из них является или целым онтогенезом, или какой-то его частью, выделенной по критерию временной шкалы (определенный период развития) или по функциональному критерию (развитие определенной функции). Возможны также периодизации, ограничиваемые как по временной, так и по функциональной шкале. Подавляющее большинство периодизаций носит линейный, т.е. одноуровневый, характер, а потому к филогенезу, как источнику содержащейся в периодизации закономерности, не обращаются. В традиционно существующей научной практике онтогенез делится на две части: пренатальный и постнатальный. Первой частью занимаются, как правило, биологи, а второй – психологи. Каких-либо тесных контактов между этими двумя частями онтогенеза в науке нет, что следует отнести скорее к ее недостаткам, чем достоинствам. Следует отметить, что в силу биологической специфики пренатальный онтогенез имеет большее отношение к филогенезу, чем постнатальный, который даже не ставит вопроса о своем филогенетическом происхождении.

Исторически связь онтогенеза с филогенезом была озвучена в биогенетическом законе Э. Геккеля, который не только объявил онтогенез рекапитуляцией филогенеза, опираясь на эмбриологию, но и пытался распространить эту идею в виде социал-дарвинизма. Биогенетический закон Геккеля был подвергнут критике не только в сфере социальной, но и в сфере биологической. Многие факты, вытекающие из филогенеза, не находили своего подтверждения в онтогенезе, разве что только очень раннем, да и то частично. В результате абсолютно правильное движение мысли о том, что онтогенез не может

быть ни чем иным, как филогенезом, перенесенным в индивидуальную жизнь особи, было приостановлено и находится в завешенном состоянии до сих пор. Никто не сомневается в том, что перенос этот не может быть однозначный, что далеко не все переносится и что в онтогенезе присутствует, безусловно, своя внутренняя логика. Однако из вышесказанного вовсе не вытекает необходимость вообще отбросить зависимость онтогенеза от филогенеза; в противном случае мы тут же попадаем в капкан алогизма. Спрашивается, если логика онтогенеза не вытекает из логики филогенеза, то из чего же она вытекает? – Иначе говоря, отрицая филогенез как источник онтогенеза, мы тут же оказываемся «в бесплодии умственного тупика».

2. Базовое решение. В разделе «Эволюция» мы показали, что постулаты *мобильности* и *агрегации* являются основой механизма естественного отбора. Переход уже к следующему уровню организации делит его на два вида: первый – без аффилиации элементов исходного уровня, а второй – с аффилиацией. Рассматривая следующий переход, т.е. к третьему уровню, получаем деление его уже на четыре вида: 00, 10, 01 и 11. Отсюда следует, что с ростом уровня организации его внутренняя структура также усложняется. Более того, она представляет собой полную периодизацию второго уровня, вложенную в третий уровень.

Что до филогенеза, то он в этой схеме представлен как логическая последовательность материальных образований нарастающей сложности. Эта картина приобретет более реалистический вид, если вместо логической координаты взять временную. Тогда бы мы получили уже филогенетическое дерево материальных форм, в основе которого опять же была та самая логика, но только окутанная псевдо-реализмом времени. И в этом филогенезе вполне исправно работает пара «вид-индивид», потому что существует много отдельных представителей определенного вида материи. Но как от этого филогенеза перейти к онтогенезу?

Обращаясь к своему телу, мы понимаем, что не в состоянии заменить его на любое другое, даже очень похожее. Конечно, возможна пересадка органов, но тело-то все равно остается. Может показаться, что это – наша биологическая специфика, однако это вовсе не так. Всякое материальное тело обладает этим свойством: оно остается особью, даже не будучи организмом, т.е. каждому телу принадлежит свойство *особности*. Два элемента, интегрируясь, образуют третий элемент, который в преобразованном виде содержит в себе предшественников, но он не является прямым продолжением ни одного из них. Интегрируясь, элементы теряют свою особенность, наделяя ею третий элемент. Но характерно то, что прерывание особенности имеет место как раз при переходе от данного уровня организации к следующему, что, собственно, и имеет место при интеграции исходных элементов. В результате приходим к выводу, что свойство особенности сохраняется у элемента, пока он находится в рамках данного уровня организации. Возникновение элемента данного уровня организации тождественно зарождению его особенности, а его преобразование в элемент следующего уровня тождественно

исчезновения его особи, т.е. имеем своего рода аналоги рождения и смерти, свойственные биологической особи.

В результате приходим к выводу, что онтогенез оказывается свойственным не только живой природе, а и всем формам материи без исключения. Иначе говоря, любой элемент, находясь на определенном уровне организации, обладает особностью, а потому его видоизменения, скажем – 001, 101, 011 и 111, должны составлять этапы его индивидуальной истории, называемые онтогенезом. Однако еще раз подчеркнем – в рамках требования особи, т.е. это должен быть один и тот же элемент, а не другой, ему подобный. В противном случае об онтогенезе, т.е. индивидуальной истории какого-либо материального образования не может быть и речи.

3. Вариации основы. Чем же отличается онтогенез организмов живой природы от онтогенеза материальных образований? – Обращаясь к базовому решению, мы видим, что чтобы возникла особь данного уровня организации, должен совершиться акт инициализации в виде интеграции исходных элементов, принадлежащих предыдущему уровню организации. Без этого акта особь не зарождается. Иначе говоря, должно пройти довольно много времени, чтобы исходные элементы могли, во-первых, войти в контакт и, во-вторых, преобразоваться в новый элемент, именуемый особью (без биологии). Суть эволюции как раз в том и состоит, что она действует методом проб и ошибок, а положительные результаты фиксирует в удавшихся материальных образованиях. Среди последних преимущество получают образования, способные к самовоспроизводству, т.е. сокращающие филогенетическую траекторию, ведущую к созданию особей данного вида. Речь все еще не идет о биологических механизмах и живой природе. Механизм эволюции, основанный на постулатах *мобильности* и *агрегации*, является вполне достаточным, чтобы породить механизм репродукции в его разных видах, начиная зарождения материи. Мы не в состоянии проверить, какими были механизмы воспроизводства на низших уровнях ее организации, но мы вполне можем оценить их на молекулярном и более высоких уровнях. Благодаря механизмам репродукции происходит сокращение спонтанной филогенетической цепочки и осаднение ее в материальных образованиях в качестве физической памяти. Каждое материальное образование является своего рода штампом, порождающим другие объекты, подобные ему.

В итоге уже нет речи о том, чтобы каждый объект создавался с нижних уровней организации. Благодаря механизму репродукции он возникает уже на сравнительно высоком уровне организации, но по своей внутренней структуре находится еще в самом начале онтогенеза. Этот процесс его развития тоже может носить спонтанный характер, но не носит, потому что объекты предыдущего уровня организации имели ту же самую проблемы воспроизводства, а потому зафиксировали ее решение в своей структуре. Иными словами, объект любого уровня организации, появляясь на свет (повторяем, речь не идет о живой природе), содержит в себе программу своего развития. Она может иметь разное материальное воплощение и отнюдь не обязательно биологическое. Генетические

програми являються в цьому сенсі вже як би венцом творення со сторони еволюційного механізму, а не чим-то виключальним і из ряду вон виходящим. Еволюція матерії не могла створити генетичний апарат на пустому місці, а тому кожен рівень організації мав свою специфіку.

Висновок. Відомі из шкільної біології поняття еволюції, філогенеза і онтогенеза, казалось би, настільки прості і очевидні, що само бажання підвргнути їх критичному аналізу може викликати тільки скептичну усмілку. Тому ми поставили першу задачу – проаналізувати, яке зміст історически і сьогодні вкладається в ці поняття. Оказується, що на цих поняттях збудована вся конструкція як біологічної, так і психологічної науки, а тому, власне, не існує іншого вихода, як підвргнути сумніву все і вся. Іменно тому ми поставили другу задачу – знайти в кожному из цих понять, які були проблемами, базове рішення, т.е. рішення настільки просте, настільки очевидне, настільки прозоре і логічне, що не повинно виникнути навіть тіні сумніву в його правильності. Третьою задачею є перевірка базового рішення, т.е. спроба, відштовхуючись від нього, дати відповідь на ті проблеми, з якими сьогодні зіштовхуються біологія і психологія.

Використаний ресурс

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Эволюция> (2015.02.02)
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Филогенез> (2015.02.02)
3. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Онтогенез> (2015.02.02)
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Биологический вид> (2015.02.02)
5. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Естественный отбор> (2015.02.02)

УДК 159.923

Ткаченко О. А.

Проблема саморозвитку особистості в проєктній парадигмі

Анотація. В статті розглянуто співвідношення самопроєктування і саморозвитку особистості, підкреслено їх особистісний характер, визнано, що самопроєктування забезпечує саморозвиток особистості. Здатність до самопроєктування визначено в якості показника вищого рівня особистісного розвитку. Розкрито психологічний зміст самопроєктування, його сутність, зокрема з позицій психологічної герменевтики. Самопроєктування здійснюється завдяки привласненню соціального та особистого досвіду та трансформації його у особистісні конструкції. Висвітлено механізми, етапи, характеристики досліджуваного процесу. Доведено, що Усвідомлення особливостей власних змістових схем і утворень, їх трансформація дозволить здійснювати самопроєктування, отже, досягти більш високого рівня саморозвитку.

Ключові слова: самопроєктування, саморозвиток, особистісний проєкт особистісна концепція, особистісні конструкції, постнекласична психологія, психологічна герменевтика, розуміння, інтерпретація, сенс життя.

Ткаченко Е.А. Проблема саморозвиття личности в проектной парадигме

Аннотация. В статье рассмотрено соотношение самопроектирования и саморазвития личности, подчеркнуто их личностный характер, признано, что самопроектирование обеспечивает саморазвитие личности. Способность к самопроектированию определена в качестве показателя высшего уровня личностного развития. Раскрыт психологический смысл самопроектирования, его сущность, в частности с позиций психологической герменевтики. Самопроектирование осуществляется благодаря присвоению социального и личного опыта и трансформации его в личностные конструкты. Отражены механизмы, этапы, характеристики исследуемого процесса. Доказано, что осознание особенностей собственных смысловых схем и образований, их трансформация, позволит осуществлять самопроектирование, следовательно, достичь высшего уровня саморазвития.

Ключевые слова: самопроектирование, саморазвитие, личностный проект, личностная концепция, личностные конструкты, постнеклассическая психология, психологическая герменевтика, понимание, интерпретация, смысл жизни.

Tkachenko O. A. The problem of self-development in the project paradigm

Summary. This article describes the interrelation of personal self-development and self-designing, emphasizing their personal peculiarities. Moreover it proves that self-designing provides personal self-development. Self-designing ability is defined as an indicator of a higher level in personal development. This research investigates psychological definition of self-designing, its nature, in particular in terms of psychological hermeneutics. Self-designing is made through social and personal experience and its transformation into personal constructs. This paper deals with the mechanisms, stages and characteristics of this process. The article proves that taking into account of personal conceptual features and structures, their transformation will allow to carry self-designing thus achieve a higher level of self-development.

Keywords: self-projecting, self-improvement, self-design personal self-concept, personal constructs, post-non-classical psychology, psychological hermeneutics, understanding, interpretation, sense of life.

Постановка проблеми. В умовах глибоких і динамічних перетворень в усіх сферах нашої держави відбуваються суттєві зміни освітньої парадигми. Сьогодні, як ніколи раніше, вимагає включення людини у процес власного життєтворення, висуває вимоги до неї як до ініціативного й активного суб'єкта власного перетворення, суб'єкта особистісного саморозвитку.

Соціалізація людини відбувається в різних ситуаціях, які виникають в результаті взаємодії безлічі обставин. Чинниками соціалізації і стають такі обставини, при яких створюються умови для перебігу цього процесу. Людина розвивається у тій мірі, в якій вона опановує соціальний і особистий досвід. Часто в якості перешкод соціалізації розглядають незадовільні умови середовища,

неефективність виховних зусиль педагогів та батьків, вікові психофізіологічні особливості вихованців, згубний вплив агентів масової культури та ін. Між тим, жодна найдосконаліша зовнішня система впливів не досягне поставленої мети, якщо не знайде у самої особистості підтримки, перетворюючись із зовнішніх умов у внутрішні фактори її саморозвитку. Саморозвиток як форма розвитку, при якій особистість займає активну творчу позицію по відношенню до своїх змін, стає в даний час провідним способом становлення особистості, позначаючи перед психологічною наукою завдання осягнення його сутності, механізмів, умов, засобів здійснення.

Завдання саморозвитку і шляхи їх вирішення становлять особливий простір фундаментальної психологічної науки, практичної психології та психотерапії. В якості провідних умов психологічного здоров'я і благополуччя сучасної людини науковці все частіше розглядають прояви активності в процесі творення власного життя, усвідомлене проектування перспективи життєвого руху, здатність до самопроектування.

Мета статті полягає в обґрунтуванні тези про можливість розгляду самопроектування як одного з шляхів і технологій здійснення саморозвитку особистості та його дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях дослідників як на теоретико-методологічному рівні (І. Бех, Р. Бернс, Б. Вульффов, О. Газман, В. Зінченко, Є. Еріксон, О. Киричук, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс), так і на рівні власне психологічного аналізу, де саморозвиток розглядається як: саморух (Г.С. Костюк, І.О. Логінова), діяльність, внутрішня активність (В.І. Андреев, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, П.Р. Чамата), потреба (І.С. Булах, С.Д. Максименко, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин), здатність, характеристика (Є.І. Ісаєв, В.Г. Маралов, Н.І. Пов'якель, В.І. Слободчиков), механізм (З.С. Карпенко, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницький). У психології найбільший інтерес викликає безпосередньо процес саморозвитку як різною мірою усвідомлена, самоконтрольована і самокерована активність особистості, як психологічна й особистісна зміна, як активність і вчинок. Існує значна кількість визначень саморозвитку, узагальнюючи які можна сформулювати, що саморозвиток – це самостійний поетапний процес побудови людиною власної особистості, набуття, утвердження та актуалізація якостей та характеристик, яких раніше не було.

Аналіз наукових праць з зазначеного питання дає підстави для висновку, що суттєвою характеристикою саморозвитку є свідомо якісна самозмiana самого себе. М. І. Щукіна [18] на основі аналізу сучасних зарубіжних досліджень саморозвитку дійшла висновку, що саморозвиток слушно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку особистості. До споріднених з саморозвитком понять, науковці частіше відносять саморозуміння, самоактуалізацію, самореалізацію, самосвідомість, самовираження, саморегуляцію, а останні часом проблема саморозвитку активно обговорюється у зв'язку з можливостями самопроектування особистості.

Психологія, переходячи у стан посткласичної науки, розглядає людину, зміщуючи акцент на її активність як суб'єкта, що свідомо діє та відповідально контактує із довкіллям. Таким чином, людина обернена на саму себе, на перетворення того, що дане їй як зовнішнє, і як внутрішнє. Спираючись на тезу Л.С. Виготського: «людина не лише розвивається, але і будує себе», Н. В. Чепелева стверджує, що саморозвиток і самопроектування – тісно зв'язані процеси [2, с.14]. М. Л. Смульсон наголошує, що без елементів самопроектування розгляд процесів саморозвитку є неможливим, оскільки необхідними є зміст і певна форма, в якій знаходить свій вираз відповідна інтенція. На думку Н.В. Чепелевої [15] та М. Л. Смульсон [2, с.19], невідрефлексована або маловідрефлексована її форма може бути визначена як задум, то відрефлексоване інтенціональне утворення, за сучасною психологічною традицією, одержало назву особистісного проекту.

Різні аспекти особистісного зростання і розгортання життєвого шляху особистості як проекту, який самореалізується, досліджувалися в різних напрямках психологічної науки. Уперше ідея людини і її життєвого шляху як проекту представлена в роботах одного із засновників екзистенціальної психології – Ж.-П. Сартра. За його твердженням, рушійною силою особистісного розвитку і життєвого шляху людини є виключно самодетермінація, оскільки особистість і її життя спрямовані в майбутнє. Людина сама контролює вектор власної життєвої спрямованості шляхом його усвідомлення і суб'єктивного переживання.

Одиницею життєвого самопроектування особистості, за Ж.-П. Сартром, є життєвий вибір. Феномен життєвого вибору включає не лише формування установки як готовності особистості до конкретних дій, спрямованих на реалізацію цього вибору, але і вибір і затвердження власних цінностей. Тому кожен продуктивний життєвий вибір підвищує переживання самоцінності людини як носія гуманістичних цінностей людства в цілому [11].

У контексті соціальної взаємодії проблема самопроектування особистості представлена в роботах Л. Бінсвангера. Учений підкреслив, що буття людини це завжди «спів-буття» в єдності зі значущими іншими. Тому проектування особистістю свого життєвого шляху і реалізація цього проекту в результаті самотрансценденції впливає на особливості особистісного зростання і життєвої історії інших людей [4].

Марсель Г. також підкреслив, що процес реалізації людиною стратегічного задуму власного життя водночас передбачає і творчу продуктивну самотрансценденцію особистості в життя інших людей [7]. Успішність реалізації людиною цієї моделі значною мірою обумовлюється її здатністю до самоаналізу, саморозуміння, відкриття власного самоздійснення і побудови унікальної життєвої траєкторії на основі індивідуальних життєвих цінностей і сенсів, а не соціальних стереотипів [8].

Мей Р. і Франкл В. підкреслили полівершинність сенсу життя людини в різних модусах її життєдіяльності (особистісному, професійному, соціальному, сімейному та ін.) [8; 14]. У основі смисложиттєвих орієнтацій людини, згідно з

В. Франклом, лежать ціннісні орієнтації. Актуалізація у ситуації життєвого вибору одночасно декількох суперечливих ціннісних орієнтацій призводить до конфлікту життєвих сенсів і їх корекції. Таким чином, сенс життя, згідно з В. Франклом, є динамічним особистісним утворенням, яке завжди є вимогою моменту [14]. Автор також підкреслив високу значущість внутрішньої напруги людини як важливої умови успішності її смисложиттєвого пошуку і самореалізації. Згідно з автором, в сучасному суспільстві людина не вимушена додавати значних зусиль для задоволення своїх потреб. Як наслідок – її інтерес до життя формується недостатньо, а процес особистісного самопроекування й реалізації цього проекту ускладнюється.

Проблемі узгодження особистісних і соціальних ціннісних орієнтацій у процесі становлення сенсу життя у ситуаціях життєвого вибору приділяється значна увага в роботах представників особистісно-діяльнісного й особистісного підходів. Так, у роботах С.Л. Рубінштейна [10], В.І. Слободчикова, Є.І. Ісаєва [12] та інших вітчизняних психологів підкреслюється думка про те, що «Людина за своєю природою є буття для інших» [12, с. 171]. Проте К.О. Абульханова-Славська підкреслює, що в радянській психології недостатня увага приділялася особистісним аспектам проектування людиною власного життєвого шляху. Згідно з дослідницею, змістовним аспектом життєвих цілей особистості, що самоактуалізується, є просоціальна гуманістична життєва спрямованість, «життя для інших». При цьому конкретні способи досягнення ключових життєвих цілей і реалізації життєвих сенсів (вибір конкретної спеціальності, професії, соціального оточення, особливості міжособистісних, у тому числі сімейних, стосунків) є продуктами «життя для себе», реалізації індивідуального оточення, особливості міжособистісних, у тому числі сімейних, стосунків) є продуктами «життя для себе», реалізації індивідуальних схильностей, бажань і інтересів. Успішність узгодження особою «життя для інших» і «життя для себе», згідно з автором, є важливою умовою продуктивності реалізації власного життєвого проекту [1].

Термін «самопроекування» має не одне змістове значення. М. Л. Смільсон тлумачить самопроекування як самостійну і специфічну цілеспрямовану діяльність, яка має всі ознаки інтелектуальної. Самопроекування є безперервним процесом, який забезпечує перманентний саморозвиток особистості. У процесі самопроекування усвідомлено розділяються продукт діяльності проектування і проектування процесу одержання цього продукту [2]. Самопроекування розуміється як форма психотехнічної практики, зміст якої полягає у зміні психічних станів та властивостей індивіда [5]. В.С. Безрукова під самопроекуванням розуміє створення образу, до якого прагне людина, при цьому створюючи план його досягнення у форми мрії, самозобов'язань, програми особистісного розвитку [3]. А. А. Попов [9] пояснює самопроекування з позицій діяльнісного освоєння і творення схем та норм власної організації. Дослідник зазначає, що самоконструювання особистості відбувається в межах певного культурного простору і здійснюється завдяки процесам інтеріоризації (привласненні соціального досвіду та трансформація його у особистісні конструкти). Від індивіда вимагається включення суб'єктності, яка проявляється у

самовизначенні. Ю.С. Тюнников пов'язує самопроектування із особистісною значимістю, що можна відстежити через вивчення ціннісних орієнтацій індивіда, його прагнень, устремлінь та переконань [13].

Чепелева Н. В. досліджує питання самопроектування в межах постнекласичного, герменевтичного підходу, де людина осмисливши соціокультурний та особистий досвід, стає відповідальним автором і самотворцем. Основою створення особистісних проектів є наративи, міфи, легенди про себе, особистісні концепції [15, с. 8]. Авторка розкриває основні шляхи самопроектування. На її думку, це інтерпретація та осмислення попереднього особистого і соціокультурного досвіду шляхом занурення у соціокультурний дискурсивний простір та створенні власного смислового простору, побудова смислових класів подій, на основі яких створюється концепція власного життя і засоби її втілення в життєвих практиках [2]. Особистісний проект передбачає: 1) створення «задуму себе», тобто конструювання Я-можливого, Я-бажаного, або ж Я-ідеального; 2) створення схеми або сюжету подальшого життя і себе у ньому; 3) реалізацію цього задуму шляхом вибудовування бажаної, передбачуваної ідеальної історії власного життя або плану, за яким втілюватиметься задум, а також конструювання власної ідентичності, адекватної власному задуму [17].

Посилаючись на ідеї Д.О. Леонтєва [6], дослідниця розкриває особливості взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливу зовнішнього соціального і внутрішнього особистісного ментального простору як показників рівня розвитку особистості. На першому рівні людина виступає як біологічна одиниця, такий розвиток є універсальним, і його результатом є морфологічне та функціональне дозрівання, яке дозволяє оптимально пристосуватися до навколишнього. Дискурси на цьому рівні задаються ззовні, причому вони є нормованими згідно тієї чи іншої соціокультурної епохи. Другий рівень розвитку – соціальний, результатом якого є соціальний індивід і те, що можна назвати базовою особистістю. На цьому рівні розвиток особистості визначає фундаментальний дискурс, який виступає у ролі соціальної норми й сприймається людиною як сама реальність. Приймаючи певний фундаментальний дискурс особистість починає використовувати його як інтерпретативні схеми і рамки, діяти в його межах, вводячи у них будь-який матеріал та власні дії і вчинки. Тому базова особистість не створює власні життєві та особистісні проекти, а користується тим, що їй пропонують соціум і культура. Третій, власне особистісний рівень свого розвитку. Це рівень передбачає здатність до розуміння, яке базується на смислових трансформаціях власних смислових схем, розширенні власного смислового простору, створенні нових смислових схем та утворень, переосмисленні як самого себе, так й власної соціокультурної ситуації, власного життя та власної особистості. Саме на цьому рівні з'являється самопроектування як здатність ставити й розв'язувати завдання на смисл, вибудовувати власний смисловий простір, який втілюється в авторський задум, сюжет текст відносно себе, свого майбутнього життя, власної особистості [17, с. 6-9].

В контексті психологічної герменевтики визначено основні шляхи особистісного розвитку: інтерпретація та реінтерпретація особистого та соціокультурного досвіду; побудова власної символіки, яка дозволяє створити особистий концепт, міф, оповідь; створення на цій основі власної життєвої історії, на основі особистих наративів, концепцій, міфів; вибудовування власного особистісного та життєвого проєктів як основи подальшого розвитку. Авторство і є характеристикою зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проєкт і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проєкту.

На основі методологічних положень постнекласичного, герменевтичного підходів визначена специфіка розуміння особистості, здатної до самопроєктування, яка складається з таких характеристик:

- Контекстуальність, чуттєвість до соціокультурних впливів, зажуреність у соціокультурний контекст.
- Відкритість світу, довіра до нього, яка є результатом осмислення минулого досвіду та його спрямованості на майбутнє.
- Гнучкість, динамічність ментальної моделі світу, здатність її відгукуватися на зовнішні впливи й перебудовуватися відповідно до змін соціокультурного контексту.
- Усвідомлення унікальності, своєрідності власного життя, розгляду його як неповторної особистої історії, вписаної при цьому в соціокультурний та історичний контексти.
- Відносна незалежність від зовнішніх впливів при збереженні поваги до чужих життєвих історій та усвідомленні свого включення у соціокультурний контекст.
- Вміння вибудовувати історію власного життя як неповторний відкритий особистісний твір [16].

Висновки. Зазначені вище положення дозволяють констатувати, що в сучасній психології самопроєктування визнано в якості умови саморозвитку особистості. Самопроєктування забезпечує саморозвиток, оскільки надає йому певного змісту і форми, виступає в якості установки, як готовність до конкретних дій. Самопроєктування, як самостійна творча інтелектуальна діяльність, призводить до змін психічних станів і властивостей особистості. Це не тільки образ, проєкт власного життя, це і план його реалізації, програма особистісного розвитку.

Самопроєктування є не тільки умовою саморозвитку особистості, але й показником його високого рівня. Здатність особистості до самопроєктування визначатиметься можливістю формування нею схем і норм власної організації на стільки на основі привласненого соціального досвіду, скільки за рахунок особистісного досвіду, концепцій, конструктів, що виникли як результат постановки і розв'язування завдання на смисл. Описані характеристики особистості, що здатна до самопроєктування можуть бути покладені в основу створення діагностичних процедур щодо її саморозвитку.

Здійснення самопроекування як процес привласнення та осмислення особистого та соціокультурного досвіду, трансформації його у особистісні конструкти, розуміння реальності та себе у цій реальності є однією із важливих умов особистісного розвитку. Самопроекування як постійна послідовність здійснення життєвих виборів, дає можливість людині «брати на себе відповідальність за власне життя, стаючи не лише його автором, а й творцем самої себе» [16, с. 24], підвищити почуття самоцінності. Реалізація особистісного проекту, своєю чергою, вимагає від людини впорядкування та визначення самої себе як для самоздійснення у соціальному світі, так і для саморозвитку. Обраний проект стає «смісловою домінантою», базисним центром смислоутворення, визначаючи значимість усього, що відбувається з людиною, та відкриваючи перспективи подальшого особистісного зростання [16, с. 25].

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволяє визнати, що розгляд саморозвитку в проектній парадигмі відкриває нові діагностичні можливості його дослідження та визначає перспективу розробки нових психотехнічних засобів розвитку особистості.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – Том. II. Психологічна герменевтика. – Вип. 8. – 138 с.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова –Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
4. Бинсвангер Л. Бытие в мире. Введение в экзистенциальную психиатрию / Л. Бинсвангер; пер. с англ. – Москва: КСП+, Ювента, 1999. – 302 с.
5. Казаков И. С. «Самопроектирование» – анализ понятия / И. С. Казаков // Вестник СГУТиКД. – 2011. – № 2 (16). – С. 130- 133.
6. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2013 – № 3. – С. 67 – 80.
7. Марсель Г. Быть и иметь / Г. Марсель ; пер. с англ. – Новочеркасск: Сагуна, 1994. – 160 с.
8. Мэй Р. Открытие Бытия / Р. Мэй ; пер. с англ. – Москва: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 224 с.
9. Попов А.А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования) / А. А. Попов // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. – Барнаул, 1997. – С. 42-67.
10. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
11. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 319-344.

12. Слободчиков В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
13. Тюнников Ю. С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы взаимодействия / Ю. С. Тюнников // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки – 2000. – № 1. – С. 100.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
15. Чепелева Н. В. Дискурсивні засоби самопроекування особистості / Н. В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7 – 11.
16. Чепелева Н. В. Самопроекування особистості в контексті постнекласичної психології / Н. В. Чепелева // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". – 2012. – Вип. 20. – С. 17-25.
17. Чепелева Н. В. Спрямованість особистості на розвиток як підґрунтя самопроекування / Н. В. Чепелева // Психологія саморозвитку особистості: збірник наукових праць [Електронний документ] / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андреєвої. – Чернівці – Київ, 2016. – 284 с.
18. Щукина М. А. Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии / М. А. Щукина // Вопросы психологии. – 2014. – №4. – С. 94 – 105.

УДК:159.922.8

Токарева Н.М.

Моделювання особистісних конструктів у парадигмальних вимірах нейро-лінгвістичного програмування

Анотація. Стаття присвячена аналізу теоретико-методологічних аспектів моделювання особистісних конструктів суб'єкта життєтворчості у парадигмі нейро-лінгвістичного програмування. У даному контексті проаналізовано особливості теорії NLP, що дозволяють позиціонувати моделювання як ефективний метод навчання навчання. Доведено, що потенціал NLP у системі комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів освітнього процесу визначають механізми формалізації і передання успішного досвіду.

Ключові слова: нейро-лінгвістичне програмування (NLP), генералізація комунікативних програм, модель, моделювання, метапрограма, суб'єктивний досвід.

Токарева Н.Н. Моделирование личностных конструктов в парадигмальных измерениях нейро-лингвистического программирования

Аннотация. Статья посвящена анализу теоретико-методологических аспектов моделирования личностных конструктов субъекта жизнетворчества в

парадигме нейро-лінгвістического програмування. В даному контексті проаналізовані особливості теорії NLP, що дозволяють позиціонувати моделювання як ефективний метод навчання. Доведено, що потенціал NLP в системі комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів освітнього процесу визначають механізми формалізації та передачі успішного досвіду.

Ключевые слова: нейро-лінгвістическое програмування (NLP), генералізація комунікативних програм, модель, моделювання, метапрограма, суб'єктивний досвід.

N.N.Tokareva. Modelling of personality structural elements in paradigmatic dimensions of neurolinguistic programming

Summary. The article analyses theoretical and methodological aspects of modelling of personality structural elements of the subject of creative life in the paradigm of neurolinguistic programming. In this context, the article analyses the peculiarities of NLP theory, which allows to position the simulation as an effective teaching method of learning performance. It is proved that the potential of NLP in the system of communicative modelling of the personality structural elements of the educational process of subjects define the mechanisms of formalization and transfer of successful experiences.

Keywords: neurolinguistic programming (NLP), generalization of communication programs, model, modelling, metaprogram, subjective experience.

Постановка проблеми. Полімодальність соціокультурних трансформацій у сучасному суспільстві епохи постмодернізму детермінує необхідність переосмислення змістовних тенденцій організації психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення людини в умовах складних екзистенційних виборів періоду дорослішання. Особливо актуальною дана проблема є у контексті інтенсивного реформування системи освіти, що не може оминути методологічних концептів гарантованого надання якісних психологічних послуг у навчально-виховному процесі.

Аналіз філософсько-антропологічних (М.Гайдеггер, Ж.Дерріда, Ю.Крістева, Е.Муньє, М.Фуко, К.Ясперс та ін.; В.А.Богданов, Б.А.Глінський, Г.В.Гребеньков, Г.В.Єльнікова, Є.О.Кожемякін, В.С.Ларцев, В.С.Лутай, В.І.Муляр та ін.) і психолого-педагогічних (А.Бандура, Дж.Келлі, К.О'Коннор, М.Крослі, С.Мадді, Н.Пезешкіан, К.Роджерс, Н.Феркло та ін.; Л.І.Анциферова, Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.Ф.Бондаренко, В.І.Слободчиков, Є.В.Чорний та ін.) аспектів прогнозування та моделювання перспектив розвитку особистості у змінному соціокультурному контексті дозволяє визнати найбільш перспективним методологічним підґрунтям даної проблеми системно-інтегративний підхід (Г.О.Балл, П.П.Горностаї, Ю.М.Крилова-Грек та ін.), що об'єктивує можливість поєднання (інтеграції) конструктивних складових різних концептуальних підходів до розуміння і пізнання особистості [1, с.9].

Надзвичайно цікавим у площині аналізу можливостей психолого-педагогічного супроводу моделювання особистісних конструктів із позицій інтегративного синтезу є досвід нейро-лінгвістичного програмування (NLP), що позиціонує моделювання як «один із найбільш ефективних на сьогодні метод навчання навчанню» [4, с. 11], сутність якого полягає у виявленні, формалізації і переданні успішного досвіду у різних галузях життєдіяльності людини, зокрема таких як психологія, менеджмент, освіта та інші [4, с. 9].

Постановка завдання. У вимірах означеного континууму нами був здійснений теоретико-методологічний аналіз можливостей комунікативного моделювання особистісних конструктів засобами NLP. Основним завданням ми вважали обґрунтування стратегій використання потенційних можливостей NLP у системі комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Поняття «моделювання» є полісемантичним, що обумовлює відмінності його інтерпретації у контексті різних наук.

У системі філософських наук поняття «моделювання» тлумачиться як гносеологічна категорія, що характеризує один із важливих способів опосередкованого пізнання, основний інструмент системних досліджень «моделей реально існуючих предметів і явищ (систем, різноманітних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) та конструйованих об'єктів для визначення або покращення їхніх характеристик, раціоналізації способів їх побудови» [5, с.373]. Моделювання передбачає використання процедур абстрагування та ідеалізації. Ця ознака особливо суттєва у тих випадках, коли предметом моделювання є складні системи, поведінка яких залежить від великої кількості взаємопов'язаних факторів різної природи [5, с.373]. Модель завжди виконує пізнавальну роль, виступаючи засобом пояснення, передбачення та евристики.

У практичній психології (і зокрема – у парадигмі групового консультування і психотерапії) «моделювання» тлумачиться як прийом демонстрації бажаної поведінки через дії [3, с.426], спрямований на повний розвиток потенціалу учасників інтеракції. Активно використовується поняття «моделювання» у створеній Джоном Гріндером та Ричардом Бендлером у 1970-х роках технології нейро-лінгвістичного програмування (NLP), що має за мету вивчення структури суб'єктивного досвіду і моделювання ефективної поведінки та імпліцитно виражених когнітивних процесів особистості задля досягнення певного результату або реакції. Роберт Ділтс під моделюванням розуміє процес виявлення релевантних психічних стратегій певної людини шляхом аналізу її мовленнєвих паттернів та невербальних реакцій, в результаті чого складаються покрокові стратегії та прийоми («програмування»), які можуть бути використані для передання даної навички іншим людям. Задача моделювання поведінки, відповідно, полягає у створенні інструментальної карти-схеми (або «моделі») ефективною поведінки, яка може бути використана будь-ким для наслідування або відтворення певних аспектів такої поведінки [4, с.46–49]. Моделі, які суб'єкт створює для взаємодії із світом, потребують, згідно із конструктивістською

епістемологією NLP, визначення і репрезентації структурних елементів (складових компонентів моделі) та синтаксису (набору правил або інструкцій, які визначають особливості компонування означених елементів) [2, с.363], що детермінують розгортання метапрограми особистості.

Поняття «метапрограма» з'явилося у NLP у 1970-х роках у дослідженнях науковців (R.Bandler, V.Bodenhamer, L.Cameron-Bandler, R.Dilts, D.Gordon, M.Hall, M.Meyers-Anderson & ets.), які інтерпретували даний феномен як сукупність паттернів, що детермінує послідовність розумового програмування і визначає загальні і характерні паттерни у стратегіях або стилях мислення певної особистості, групи або культури [цит. за 4, с.266]. Боб Боденхамер та Майкл Холл визначають метапрограми як «ментальні/перцептивні програми для сортування і зосередження уваги на стимулах; перцептивні фільтри, що спрямовують увагу, а іноді виконують «нейросортування» або управляють метапроцесами» [2, с.441]. Паттерни метапрограми відображують характеристики емпіричної субстанції певного образу, вербальних означень або відчуттів і обумовлюють відтворення, класифікацію та пунктуацію переживань (та/або інформації), що відтворюються відповідною когнітивною стратегією і є своєрідним фільтром сприймання. Паттерни метапрограм являють собою описи різноманітних способів роботи суб'єкта із проблемним простором або його елементами, що декларують ефективність станів та поведінкових сценаріїв. Багаторівневі метастани свідомості суб'єкта моделювання походять безпосередньо із переживання людиною рефлексивного усвідомлення і є фреймами суб'єктивних значень (семантик), що детерміновані контекстом та закономірностями рефреймінгу (змінення контексту або фрейму для змінення значення досвіду) переконань, цінностей і значень при змінненні внутрішнього світу особистості [2, с.53–54]. Поведінка та дії на основі навички суб'єкта у контексті NLP визначаються як функція «двох базових вимірів: усвідомлення (знання) та компетентність (дія)» [4, с.67], що обумовлює необхідність при моделюванні виявлення та ідентифікації неусвідомлюваної компетентності суб'єкта дії і доведення її до свідомості з метою кращого розуміння, удосконалення і передання навички.

Когнітивна і поведінкова компетентність можуть бути змодельовані імпліцитно (індуктивний процес за допомогою якого людина сприймає структури довколишнього світу) або експліцитно (дедуктивний процес за допомогою якого суб'єкт описує і здійснює означене сприймання). Динаміка моделювання ефективних поведінкових навичок у комплексі стратегій, технік і прийомів NLP відображає рух від імпліцитного моделювання до експліцитного.

Найбільш важливі інтерактивні навички моделювання пов'язані із вербальною та невербальною комунікацією. Мова організовує внутрішні репрезентації суб'єктивного досвіду особистості. Матриця комунікації інкорпорує базові елементи теорії комунікації у практичну модель комунікації [7], що сприяє розумінню значущості процесу комунікації та розвиває більш ефективні комунікативні навички у комплексі моделювання ефективної поведінки особистості.

Найбільш чіткі теоретичні підстави комунікативного порядку синтезу теорії комунікації і ефективних корекційно-розвивальних (та/ або психотерапевтичних) впливів на суб'єкта життєтворчості закладені у нейро-лінгвістичному програмуванні, що базується на генералізації процесу комунікації у життєдіяльності особистості і детермінує створення метамоделі із урахуванням провідної репрезентативної системи та дозволяє будування певної стратегії взаємодії. Б.Боденхамер, аналізуючи процес комунікації у парадигмі NLP, наголошує, що «смісл комунікації полягає у тій реакції, яку вона викликає», наділяючи комунікатора стовідсотковою відповідальністю за бажаний результат [2, с.108].

Разом з тим NLP розширило використання базових положень трансформаційної граматики Н.Хомського [6] за межі лінгвістичних процесів і репрезентацій (J.Grinder, R.Bandler, R.V.Dilts, V.Bodenhamer, M.Hall & etc.). У теорії NLP глибинні структури складаються із сенсорних та емоційних переживань, або «первинного досвіду»; мова людини тлумачиться як «вторинний досвід», тобто як частина суб'єктивної моделі світу, похідну від первинного досвіду [4, с.33–34]. Перетворення «глибинних структур» особистісного досвіду людини (зорові і слухові образи, тактильні відчуття та інші репрезентації) у «поверхневі структури» (слова, знаки і символи, які суб'єкт обирає для опису або презентації первинного сенсорного досвіду) передбачає певне викривлення або втрату інформації шляхом створення карт-моделей, основними механізмами якого є:

- узагальнення – механізм відокремлення елементів або частин індивідуальної моделі від вихідного досвіду, що детермінує утворення цілісної категорії, окремим прикладом якої є означений досвід;
- опущення – механізм вибіркового аналізу певних вимірів досвіду особистості за умови виключення при цьому інших, що забезпечує пропорційність сприймання світу та полярність переживань;
- викривлення – механізм, що змінює сприймання сенсорних даних особистості (наприклад, фантазування тощо) [4, с.32–33].

За посередництвом маніпулювання символами, внесення змін у кодування субмодальностей переживань суб'єкт здатен змінювати свої відчуття і свої внутрішні стани, у контексті яких організовані внутрішні репрезентації особистості.

Задекларована у NLP Дж.Грюндером та Р.Бендлером метамоделі дозволяє працювати із поверхневими структурами мови задля збагачення суб'єктивної моделі світу через відновлення (або корекцію) глибинних структур і зв'язків між ними та вихідним досвідом особистості. Означені положення отримали подальше доведення у працях Роберта Ділтса, який визнавав за глибинними структурами прихований потенціал, що виявляється у конкретних поверхневих структурах як результат послідовних трансформацій. «Подібно тому як N.Chomsky описував це у мові, – підкреслює Р.Ділтс, – глибинна структура нашої ідентифікації виходить на поверхню після низки перетворень, що ведуть через цінності, переконання і здібності до поведінкових проявів у навколишньому світі» [4, с.35].

У парадигмі NLP розрізняють індуктивні перетворення, що детермінують сприймання моделі та створення карти довколишнього світу, і дедуктивні перетворення, що обумовлюють складання описів та поведінкових схем особистості відповідно до суб'єктивного сприймання моделей світу (рис.1.).

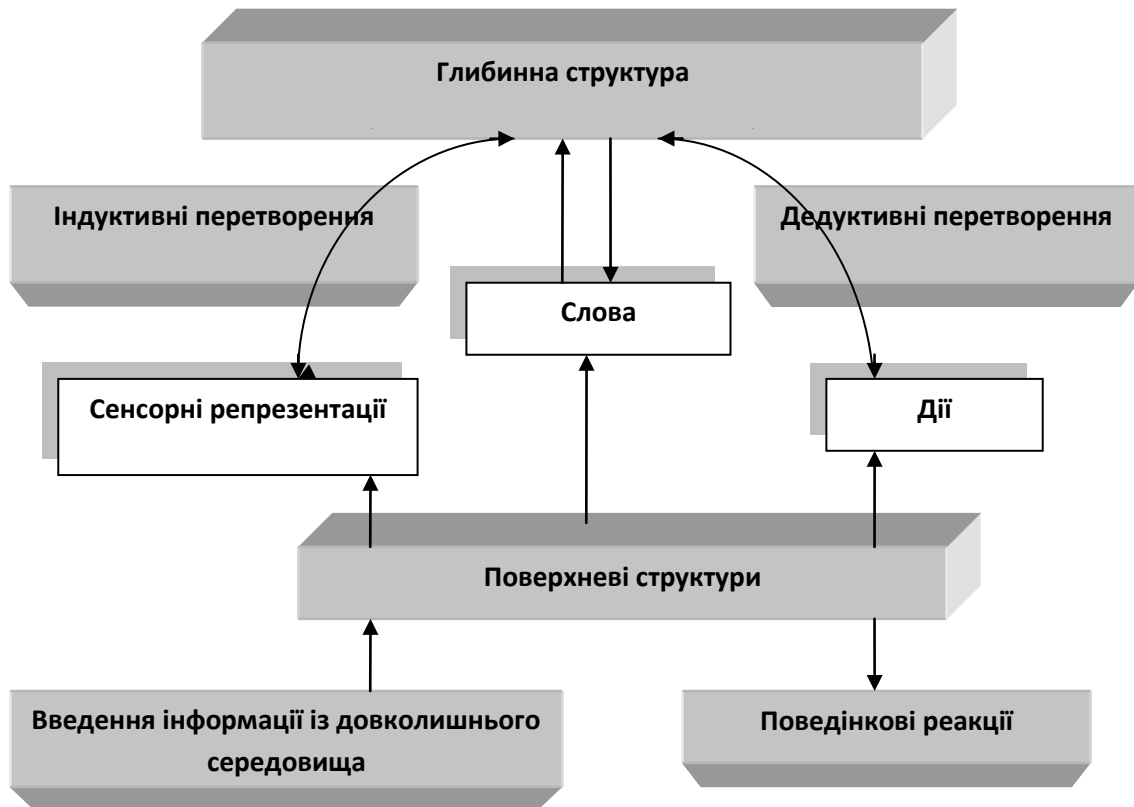


Рис.1. – Зв'язок глибинних і поверхневих структур у парадигмі NLP (за Р. Ділтсом)

Індуктивні перетворення містять у собі процес об'єднання (*chunking up*) з метою віднайдення більш глибинних структур (понять, ідей, універсалій тощо) у різноманітності сенсорного досвіду. Дедуктивні перетворення спрямовані на роз'єднання (*chunking down*) глибинних структур суб'єктивного досвіду і перекодування загальних ідей і понять у конкретні слова, дії та інші форми поведінкових реакцій [4, с.43–44; 7].

Індуктивні перетворення містять у собі процес об'єднання (*chunking up*) з метою віднайдення більш глибинних структур (понять, ідей, універсалій тощо) у різноманітності сенсорного досвіду. Дедуктивні перетворення спрямовані на роз'єднання (*chunking down*) глибинних структур суб'єктивного досвіду і перекодування загальних ідей і понять у конкретні слова, дії та інші форми поведінкових реакцій [4, с.43–44; 7].

Важливим наслідком визнання NLP факту співіснування «чисельних рівнів послідовно більш глибоких структур у будові й організації різних систем», – як наголошує Р.Ділтс, – є ствердження необхідності впливу на всі рівні системи задля здійснення екологічних змін [4, с.35], які мають бути сумісними із іншими

частинами системи і адаптовані до них. У контексті моделювання ефективної поведінки особистості як основної задачі NLP означене положення детермінує принцип конструктивного моделювання нових гнучких взаємозв'язків між поверхневими і глибинними структурами досвіду особистості у комплексі ідентифікації досить повного переліку їх трансформацій на різних рівнях систем і підсистем. Процес моделювання, таким чином, передбачає дослідження взаємозв'язків між низкою різних рівнів досвіду, «у фокусі або центрі конвергенції яких знаходиться ідентифікація як сутність процесу моделювання» [4, с. 54–56] – (див.табл.1).

Таблиця 1.

Логічні рівні моделювання засобами NLP (за Р.Ділтсом)

Рівні моделювання	Мета	Об'єкти аналізу
Соціальне і географічне оточення (макро- і мікрооточення)	Оцінювання зовнішнього контексту впливу і взаємовпливу, що визначають зовнішні можливості або обмеження, на які людина мусить реагувати	Зовнішні поведінкові реакції (<i>коли і де</i> особа здійснює свою діяльність)
Певні види поведінки і дії, до яких долучається людина	Вивчення мікроповедінкових та макроповедінкових паттернів	Дії: загальні паттерни спілкування, роботи, стилю тощо, а також конкретна поведінка (<i>що саме</i> робить людина у своєму оточенні)
Інтелектуальні та когнітивні стратегії та здібності	Дослідження загальних стратегій і навичок – ментальної карти (макрорівень) та деталізації використання мікро когнітивних паттернів	Спрямованість стратегій і навичок (навчання, пам'ять, мотивація, прийняття рішень і креативність) та їх деталізація (візуалізація, внутрішній діалог, сенсорні канали) – <i>як</i> людина продукує поведінку
Система переконань і цінностей	Виявлення базових підкріплень (переконання і цінності), що мотивують і формують стратегії мислення і здібності, необхідні для досягнення поведінкових цілей	Тип значення причинно-наслідкових залежностей і обмежень у життєвому досвіді та конкретизація мотивації і дозволів суб'єктивних паттернів (<i>чому</i> людина робить щось у конкретний час у конкретному місці)
Ідентифікація	Дослідження сприймання ролі, що детермінує переконання, здібності або дії, місії та/ або самосвідомості	Визначення ролі, риси характеру, особистісні конструкти тощо – визначення відчуття місії, притаманної певній людині у межах більш широкої системи (<i>хто</i> реалізує поведінкові сценарії)
Духовний рівень	Оцінка (бачення) суб'єктом поведінки, здібностей, переконань, цінностей, ідентифікації людей у межах більш широкої системи, частиною якої він є	Спосіб дій людини у контексті взаємин із членами родини, колегами, соціальним класом або культурою – ким є (або буде) людина у зв'язку із <i>кимось і чимось</i> це і для кого існує певна навичка або здібність (транс-місія)

Моделювання ефективних стратегій поведінки у NLP не є лінійною послідовністю актуалізації етапів (S → R), навички організовані навколо моделі TOTE (Test – Operate – Test – Exit):

Перевірка – Дія – Перевірка – Вихід,

що є петлею зворотного зв'язку між цілями, різноманітністю засобів досягнення цих цілей та підставами для оцінки успішності результату. Модель TOTE, як наголошують Б.Боденхамер та М.Холл, описує блок-схему суб'єктивного досвіду людини від стимулу до внутрішньої «обробки» у термінах перевірки людиною стимулу порівняно із внутрішніми моделями (планами, очікуваннями, думками, ідеями, парадигмами), дії або над стимулом, або над картою для їх змінення, перевірки конгруентності або її відсутності і виходу із програми [2, с.372].

Аналіз теоретико-методологічних досліджень (R.Dilts, E.Gallanter, J.Miller, C.Pribram & etc.) дозволяє стверджувати, що модель TOTE передбачає обертання усіх психологічних і поведінкових програм суб'єктивного досвіду навколо означеної мети та різновекторних засобів її досягнення. Р.Ділтс, зокрема, наголошує: «...Функція будь-якої окремої частини поведінкової програми полягає у тому, щоб перевірити інформацію, яка надходить від органів чуття, оцінити свої успіхи або перейти до дій, що дозволяють змінити певну частину актуального переживання так, щоб вона змогла задовольнити критеріям перевірки і можна було перейти до наступної частини програми» [4, с.57; 7]. Отже, у NLP для успішного моделювання певної навички або досягнень необхідно ідентифікувати кожний із відповідних ключових елементів TOTE:

- цілі виконавця;
- обґрунтування і процедури обґрунтування, що використовуються виконавцем (виконавцями) для визначення успішності дій;
- дії виконавця (виконавців), спрямовані на досягнення мети, а також специфічні види поведінки як засоби реалізації цих дій;
- реакція виконавця (виконавців), якщо мета не досягнута із першого разу.

Ефективне моделювання передбачає дослідження певного явища або досягнення у кількох ракурсах, що дозволяє на засадах своєрідного інтуїтивного синтезу розширити розуміння події суб'єктом поведінкової стратегії досягнення конкретних результатів. Основними базовими перспективами сприймання досвіду та інтерпретації інформації у NLP є власна точка зору суб'єкта, сприймання ситуації із позиції іншої людини (ефективність якого обумовлена рівнем розвитку емпатії) та аналіз ситуації незацікавленим нейтральним спостерігачем на засадах дисоціації (відсторонення) від події або діалогу. Р.Ділтс детально означив четверту позицію сприймання досвіду [7]: позицію асоційованого членства «Ми» – погляд із точки зору системи, до якої долучена особа (організація, група, пара). R.Atkinson в якості п'ятої позиції сприймання визначає «універсальну» позицію, що є результатом застосування суб'єктом кванторів спільності – узагальнення характеристик вибірки на всю популяцію («кожний», «все», «завжди», «ніколи» тощо), що не припускають виключень [цит. за 2, с.81–82]. Означена позиція забезпечує гнучкість сприймання чисельних варіацій ментального досвіду.

Згідно із твердженням Б.Боденхамера та М.Холла «вирівнювання позицій сприймання у всіх репрезентативних системах призводить до внутрішньої конгруентності та збільшення особистісних можливостей» [2, с.83]. Здатність свідомо або несвідомо змінювати позиції сприймання відповідно до контексту життєдіяльності детермінує адекватність стратегій реагування особистості і збільшує кількість доступних альтернатив.

У системі реалізації методологічних засад моделювання у парадигмі NLP основною задачею визнається створення інструментальної карти внутрішніх репрезентацій суб'єктивного досвіду, що забезпечує практичне застосування змодельованої стратегії. «Інструментальне використання моделей когнітивних стратегій або форм поведінки людини (або групи людей) передбачає втілення їх у структури, що можуть бути використані для будь-якої практичної мети», – підкреслює Р.Ділтс [4, с.49–50].

Моделювання ефективної поведінки особистості у системі NLP здійснюється відповідно до закону необхідної різноманітності, який передбачає, що «для успішної адаптації і виживання елемент системи має володіти певним мінімальним запасом гнучкості, і ця гнучкість повинна бути пропорційною потенційній варіабельності або невизначеності іншої частини системи» [4, с.29–30]. Відповідно, кількість варіантів, що гарантують отримання результату, залежить від масштабу імовірнісних змін у межах системи, в якій знаходиться бажана мета суб'єкта життєтворчості.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На підставі аналізу теоретичних концептів (R.Bandler, R.Dilts, J.Grinder, A.Linden, K.Perutz & ets.) та активної практики застосування NLP (R.Dilts, B.Bodenhamer, M.Hall & ets.) із урахуванням інваріантних ознак реалізації системно-інтегративного підходу в освітньо-виховному процесі найбільш поширеними варіантами комунікативного моделювання особистісних конструктів можуть бути визнані такі:

- переосмислення суб'єктом певного явища (події, стану, поведінки тощо) за рахунок поглиблення «метапізнання» закономірностей і механізмів, які лежать в його основі, задля поширення власного досвіду або використання нових знань в якості допоміжних засобів;
- покращення досягнень, удосконалення результатів виконання певних дій (наприклад, у спорті, навчанні або в управлінні) шляхом визначення конкретних кроків, пов'язаних із досягненням максимального успіху (process reengineering);
- досягнення специфічних результатів (наприклад, вивчення іноземних мов (або інших навчальних предметів), успішне моделювання конструктивних сценаріїв поведінки тощо) на підставі засвоєння схем (алгоритмів), заснованих на моделюванні низки успішних прикладів;
- виділення та/або формалізація певного механізму з метою застосування (перенесення) його в іншому контексті (ситуації) у контексті комунікативного забезпечення моделювання особистісних конструктів.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на інтегрування інших теоретичних

концептів до оптимізації полі модального психолого-педагогічного супроводу особистості у вимірах освітнього простору.

Список використаної літератури

1. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування головних понять / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009 – № 4. – С. 25–53.
2. Боденхамер Б. НЛП-практик: полный сертификационный курс. Учебник магии НЛП / Б. Боденхамер, М. Холл ; [пер. с англ. С. Комаров] – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 448 с.
3. Глэддинг С. Психологическое консультирование / Сэмюэль Глэддинг; [пер. с англ. А. Можяев]. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 736 с. – (Серия «Мастера психологии»)
4. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Роберт Дилтс ; [пер. с англ. А. А. Анистратенко] – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 288 с. – (Серия «Практическая психология»).
5. Философский энциклопедический словарь / под ред. акад. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др. – 2-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
6. Chomsky, Noam. Language and Mind, Harcourt Brace Jovanovich / Noam Chomsky. – New York, NY, 1968.
7. Dilts, R.B. Visionary Leadership Skills: Creating a World to which People Want to Belong / R.B. Dilts. – Meta Publications, Capitola, CA, 1996.

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

УДК 159.922.8

Барбуха В. В.

Особливості самооцінки підлітків та її зв'язок зі стресостійкістю

Анотація. У статті розглядається сутність поняття самооцінки особистості, зокрема, виявлення особливостей самооцінки у підлітковому віці. Встановлено позитивний взаємозв'язок самооцінки підлітків із їх стресостійкістю.

Ключові слова: самооцінка, адекватна, неадекватно занижена самооцінка, стресостійкість, підліток.

Барбуха В. В. Особенности самооценки подростков та ее связь со стрессоустойчивостью

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия самооценки личности, в частности, определение особенностей самооценки в подростковом возрасте. Установлена позитивная взаимосвязь самооценки подростков со стрессоустойчивостью.

Ключевые слова: самооценка, адекватная, неадекватно заниженная самооценка, стрессоустойчивость, подросток.

Summary. The article deals with the essence of the self - concept, in particular, the definition of the self - esteem features in adolescence. The relationship of self-esteem of adolescents with stress resistance is established.

Keywords: self-esteem, adequate, inadequate low self-esteem, stress resistance, teenager.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним з показників індивідуальності особистості є її самооцінка, яка багато в чому впливає на рівень домагань особистості, життєві пріоритети, цілі та життєдіяльність. Вона формує поведінку особистості, оскільки виступає основним її регулятором, а також сприяє гармонійному розвитку. Самооцінка є проявом самосвідомості індивіда, а також усвідомленням власної ідентичності. Це оцінка самого себе як особистості, власних досягнень, здібностей, якостей і вчинків. Нині дослідження самооцінки підлітків являють собою великий інтерес для психології, оскільки вивчаються зрушення у змісті рівня самооцінки та її компонентів: які якості усвідомлюються краще, як змінюється з віком рівень і критерії самооцінки, яке значення надається зовнішності, а яке розумовим і моральним якостям.

Мета статті — теоретико-експериментальний аналіз особливостей самооцінки підлітків, виявлення взаємозв'язку самооцінки із стресостійкістю.

Аналіз публікацій і досліджень. Самооцінку особистості та залежність від неї ефективності діяльності особистості у своїх працях досліджували Л. І.

Божович, Р. Бернс, Т. В. Драгунова, І. С. Кон, А. Н. Леонт'єв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін, Д. І. Фельдштейн, та інші.

К. Хорні визначала, що самооцінка є складним особистісним утворенням і належить до фундаментальних властивостей особистості. У ній відображається те, що людина довідується про себе від інших, і її власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і особистісних якостей [7].

А. Мудрик зазначав, що самооцінка не є вродженою. Формування самооцінки відбувається у процесі діяльності та міжособистісної взаємодії. Соціальне середовище значно впливає на формування самооцінки. Коли самооцінка стає стійкою, то вона перетворюється на велику силу, оскільки змінити її можна за умови зміни ставлення навколишнього середовища. Автор зазначає, що формування адекватної самооцінки значно залежить від справедливості оцінки людей, які входять в оточення підлітка. Адекватне оцінювання себе в ситуації взаємодії з іншими людьми є одним з основних показників соціально-психологічної адаптації. Якщо самооцінка деформована, то це може сприяти соціальній дезадаптації [5].

А. Захарова наголошувала на тому, що самооцінка пов'язана з потребою в самоствердженні. Самоствердження, за словами дослідниці, — це відношення того, що людина досягла протягом свого життя, до рівня її домагань. На думку дослідниці, самооцінка є однією зі складових процесу саморегуляції діяльності і виступає таким утворенням в структурі особистості, яке може піддаватися впливові ззовні [1].

Найбільш цікавою для психологів-дослідників є самооцінка підлітків, оскільки підлітковий вік — важливий і досить складний етап в онтогенезі людини, під час якого починається формуватися світогляд, відбувається переосмислення цінностей, певних ідеалів і перспектив. Для цього періоду характерне становлення свідомості та самосвідомості особистості, а поведінка індивіда регулюється його самооцінкою, яка являє собою центральне утворення особистості.

С. Рубінштейн зазначав, що з розвитком «самосвідомості центр ваги для підлітка усе більше переноситься від зовнішньої сторони особистості до її внутрішньої сторони, від більш-менш випадкових рис до характеру в цілому». З цим пов'язане усвідомлення своєї індивідуальності і перехід до духовних, ідеологічних масштабів самооцінки [6].

Значна кількість дослідників відзначає поступове збільшення адекватності самооцінки в підлітковому віці. На думку А. Кравченка, адекватний рівень самооцінки сприяє формуванню у підлітка впевненості в собі, самокритичності, наполегливості або зайвої самовпевненості, некритичності. Підлітки з адекватною самооцінкою мають вищий рівень успішності, у них немає різких стрибків успішності і спостерігається більш високий соціальний і особистісний статус. Підлітки з такою самооцінкою мають широке коло інтересів, активність їх спрямована на різноманітні види діяльності [4].

К. Сидоров у своїх дослідженнях зауважував, що підлітки із завищеною самооцінкою досить обмежені у виборі видів діяльності. При цьому вони мають

велику спрямованість на міжособистісне спілкування. Підлітки, які схильні до агресії, мають або максимально позитивну самооцінку, або максимально негативну. Їм притаманна надмірна тривожність, страх перед широким колом соціальних зв'язків, егоцентризм. Агресивні підлітки у більшості випадків не можуть знайти вихід із складних ситуацій [6].

Підлітки з низькою самооцінкою схильні до депресивних тенденцій. А. Бек, Г. Каплан, А. Бандура виявили, що така самооцінка передуює депресивним реакціям або ж є їх причиною, О. Савонько та ряд інших дослідників схильні до думки, що депресивний афект з'являється спочатку, а потім проектується у занижену самооцінку [6].

Таким чином, самооцінка підлітків зокрема визначає ступінь їх взаємин із навколишнім середовищем, їх вимогливість до себе, ставлення до власних успіхів і невдач. Ефективність діяльності підлітків залежить від рівня їх самооцінки.

П. Зільберман потрактував стресостійкість як «...інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, яка забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складному емотивному становищі» [2].

Таким чином, стресостійкість особистості розглядають як загальну якість особистості, яка характеризується здатністю протистояти стресовим факторам за період часу, який необхідний для організації нових умов, в яких даний стресор не буде загрозливим. Стресостійкість є індивідуальною здатністю організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальне дослідження передбачало вияв особливостей самооцінки підлітків та її зв'язок із стресостійкістю. Респондентами виступили учні 9 класу Криворізької загальноосвітньої школи у кількості 20 осіб від 14 до 15 років. Нами було використано методики «Вербальна діагностика самооцінки особистості» Н. Фетіска та «Стресостійкість особистості» С. Коухена. «Вербальна діагностика самооцінки особистості» Н. Фетіска дозволяє визначити особливості самооцінки підлітків, у той час, коли тест на визначення «Стресостійкості особистості» С. Коухена — визначити рівень стресостійкості, зокрема, підлітків.

За результатами дослідження було визначено, що ніхто з опитуваних учнів не набрав кількості балів від 0 до 25, що свідчило б про високий рівень самооцінки, за якою підліток може бути надмірно впевненим у собі і рідко сумніватися у своїх діях.

14 учнів, які складають 70% від усіх опитуваних, набрали кількість балів сумою від 26 до 45, що свідчить про середній рівень самооцінки. Підлітки із таким рівнем самооцінки досить адекватно реагують на зауваження з боку інших людей, знають про свої реальні можливості.

Решта 6 учнів, що складають 30% від усіх опитуваних, мають низький рівень самооцінки, і в результаті підлітки хворобливо сприймають критичні зауваження щодо себе, є невпевненими у собі. Вони намагаються завжди рахуватися з думками інших.

Розглянемо результати, отримані за методикою С. Коухена. Встановлено, що серед опитуваних учнів жоден не має високого рівня стресостійкості. Даний показник викликає занепокоєння, оскільки високий рівень стресостійкості свідчить про те, що підлітки мають «високий рівень психологічної міцності» для того, аби впоратися зі стресом високої складності. Середній рівень стресостійкості мають 70% опитуваних учнів. Це ті учні, які мають середній рівень самооцінки. Досліджувані адекватно оцінюють свої можливості і ставлять цілі, які вони в змозі досягти, отже, такі діти мають «достатній рівень психологічної міцності» для того, аби впоратися зі стресом середньої складності. Решта учнів, що складають 30% від усіх опитуваних, мають низький рівень стресостійкості, а також виявлено, що для них притаманний низький рівень самооцінки. Підлітки, що володіють таким рівнем стресостійкості, мають «низький рівень міцності» і насилу здатні впоратися з психологічними перешкодами. Визначено, що чим вища самооцінка підлітка, тим впевненіший він у собі, своїх цілях і перспективах і відповідно має високий рівень стресостійкості.

Результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом Пірсона вказують на наявність значимого позитивного зв'язку між самооцінкою та стресостійкістю (0,85) на рівні значимості 0,001. Чим вища самооцінка, тим вище показники стресостійкості підлітків, і навпаки, при зниженні показників самооцінки зменшуватимуться показники стресостійкості.

Висновки. У ході проведеного дослідження емпірично встановлено, що у досліджуваній групі підлітків переважає середній рівень самооцінки і стресостійкості. Виявлено, що самооцінка особистості та її стресостійкість достовірно позитивно пов'язані між собою. Доведено, що підліткам, які мають високу самооцінку, властивий високий рівень стресостійкості. І навпаки, підліткам із середньою та низькою самооцінкою властиві середній і низький рівень стресостійкості. Чим вища самооцінка особистості, тим легше їй буде протистояти стресам.

Список використаної літератури

1. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 100 с.
2. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда / Под ред. Е. А. Милеряна. — М.: Наука, 1974. — 308 с.
3. Кон И.С. Психология старшеклассников / И. С. Кон. – Москва, 2003.
4. Кравченко А. И. Родителям о подростках (и подростком о родителях) / А. И. Кравченко. – Москва, 2002. – 178с.
5. Мудрик А. В. Роль соціального оточення у формуванні особистості підлітка / А. В. Мудрик. – Київ: Знання, 1979. – 150 с.
6. Сидоров К. Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности подростков/ К. Р. Сидоров // Вопросы психологии. –2007. – №3. – С. 149 – 156.
7. Хорни К. Самосознание. / К. Хорни. – Москва: Фолио, 1996. – 280 с.

УДК 159.922.8:796

Бігун О. С.

Вплив занять спортом на особливості самооцінки та “образу фізичного – я” у підлітків

Анотація. В статті подаються результати аналізу особливостей самооцінки і “образу фізичного – Я” у підлітків, а також впливу занять спортом на них. Було доведено, що заняття спортом у підлітковому віці впливають на самооцінку та “образ фізичного – Я”.

Ключові слова: “образ фізичного – Я”, самооцінка, підлітковий вік, спортивна діяльність, заняття спортом.

Бігун О. С. Влияние занятий спортом на особенности самооценки и “образа физического – я” у подростков

Аннотація. В статье приводятся результаты анализа особенностей самооценки и “образа физического - Я” у подростков, а также влияния занятий спортом на них. Доказано, что занятия спортом в подростковом возрасте влияют на самооценку и на “образ физического - Я”.

Ключевые слова: “образ физического-Я”, самооценка, подростковый возраст, спортивная деятельность, занятия спортом.

Bigun O. The impact of sports on the characteristics of self-esteem and “the image of the physical – i” in adolescents

Summary. The article presents the results of the analysis of peculiarities of self-esteem and “The image of the physical - I” in adolescents, and the impact of sports on them. It has been proven that playing sports in adolescence affect self-esteem, and that in turn on “The image of the physical - I”.

Keywords: “the image of the physical – I”, self-esteem, adolescence, sports activity, sports.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В сучасній психологічній науці особливої гостроти набуває проблема самооцінки підлітків та їх “образу фізичного – Я”. Самооцінка, яка формується в цьому віці, має значний вплив на доросле життя особистості, зокрема на її успішність в різних сферах. Крім того, в сучасному суспільстві збільшилася кількість підлітків-дівчат, які мають анорексію або булімію в своєму анамнезі. Цьому сприяють і суспільні стандарти щодо зовнішності дівчини чи хлопця. Тому дослідження особливостей “образу Фізичного - Я” є надзвичайно актуальним.

Мета статті: теоретико-експериментальний аналіз особливостей самооцінки та “образу фізичного – Я” в підлітковому віці і впливу занять спортом на них.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Серед вчених, які займаються дослідження підліткового віку, особливо розвитку фізичного – Я та самооцінки відзначилися С. В. Ковальов, Г. І. Міряха, С. Л. Рубінштейн, М. В. Садовська, Л. Г. Уляєва, А. Г. Черкашина та ін.

С. В. Ковальов стверджує, що самооцінка - оцінка особистістю себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей - належить до базисних якостей особистості. Вона багато в чому визначає стосунки з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка є ядерною властивістю людини, яка залежить від безлічі факторів [1, с. 33].

С. Л. Рубінштейн вказує, що оцінка себе все ж відбувається на підставі результатів діяльності, її досягнень або провалів, переваг або недоліків, і тому вона сама повинна бути результатом, а не метою діяльності. Для того щоб прийти до позитивної оцінки, треба йти у напрямку прямої мети своїх дій [3, с. 624].

А. Г. Черкашина відзначає, що для соціально-психологічного аналізу Я-концепції центральним є акцент на процесі соціальної взаємодії, який визначає уявлення людини про себе. При цьому уявлення особистості про себе супроводжуються тим чи іншим самоствавленням, самооцінкою своїх особливостей і проявів або загальною оцінкою свого «Я» як деякої узагальненої цілісності. На думку автора, одним з аспектів соціальних уявлень про людину є уявлення про її тіло, образ Я. Формування образу фізичного Я відбувається в результаті впливу соціально-психологічних джерел: з одного боку - це вплив соціуму, який виражається в судженнях, уявленнях, стереотипах інших, а з іншого боку - це самостійне осмислення і диференційовано-вибіркова робота на основі власних критеріїв [5].

Л. Г. Уляєва зазначає, що проблемі сформованості образу Я-фізичного приділяється недостатня увага, недооцінюється його роль як механізму довільної саморегуляції діяльності особистостей, які займаються спортом. Вона зазначає, що підвищення ефективності спортивного вдосконалення залежить і від сформованості образу фізичного Я, який в свою чергу складається з трьох структурних одиниць: когнітивно-оціночної; емоційно-естетичної; операціональної одиниці.

На думку вченої, побудова і динаміка образу фізичного Я тісно пов'язана зі специфікою діяльності, якою займається особистість. Спортивна діяльність є джерелом формування образу Я-фізичного у відповідності до канонів конкретної спортивної діяльності та у відповідності з мотивами, цілями й умовами особистості [4].

Г. І. Міряха та М. В. Садовська дослідили, що розвиток самосвідомості, формування інтересу до себе, самооцінки в 5-8 класах істотно відрізняються: з 11 років виникає бажання краще пізнати себе і з'являється потреба в самооцінці. В 12 років інтерес до власного внутрішнього світу стає сильнішим, розвивається особиста рефлексія. Уявлення про власні можливості, інтереси складають основу самооцінки. 13-14-річним підліткам ще властива нестійкість уявлень про себе. Вони часто роблять подвійний вибір: хочуть водночас бути і маленькими і великими, але тільки не такими, як зараз [2].

Отже, самооцінка та образ фізичного Я – це елементи самосвідомості, що характеризують емоційну оцінку ставлення особистості до самої себе, до своїх здібностей і свого тіла. А також вони визначають ставлення дитини до оточуючого середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами було проведено пілотажне дослідження, яке спрямоване на вивчення особливостей самооцінки та “фізичного образу - Я” підлітків, які не займаються та займаються спортивною діяльністю. Респондентами виступили учні 8 – Б класу Харківської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 140 у кількості 20 осіб 13 - 14 років, з них 10 учнів - займаються спортивною діяльністю, а інші 10 – ні. Нами було використано методики “Опитувальник по визначенню рівня самооцінки” С. В.Ковальова та “Методика дослідження самовідношення до образу фізичного Я” А. Г. Черкашиної. “Опитувальник по визначенню рівня самооцінки” дає можливість виявити нам рівень самооцінки серед підлітків. За методикою А. Г. Черкашиної ми вивчали самоставлення до “образу фізичного Я” , зокрема розглядаючи “Я в порівнянні з іншими” та “Я –Я” - особистісне значення.

За результатами дослідження виявлено, що більшість учнів, які займаються спортивною діяльністю, мають низький рівень самооцінки – 80%, за яким вони неадекватно оцінюють свої можливості, хворобливо переносять критичні зауваження на свою адресу, намагаються завжди рахуватися з думками інших. І лише 20% досліджуваних мають середній рівень самооцінки, що свідчить про адекватність оцінки власних особливостей та можливостей.

Учні, які не займаються спортом, навпаки, мають високий рівень самооцінки у 100% випадків, вони, як правило, впевнені у собі і рідко сумніваються у своїх діях.

В ході аналізу було виявлено, що середній показник самооцінки у досліджуваних, які займаються спортом, становить 56,5 балів, а у підлітків, що не займаються - 22,1. Стандартне відхилення в даних групах також істотно відрізняється, 18,2 та 2,02, відповідно.

Розглянемо результати діагностики “Самоставлення до фізичного образу – Я” (див. Рис. 1). За шкалою МІСОФ “Я в порівнянні з іншими” учні, що займаються спортивною діяльністю, мають високий рівень самооцінки “образу фізичного - Я” - 100%, середнє значення становить 7,5. Тоді як досліджувані, котрі не займаються спортом мають - середній рівень самооцінки (100%), середнє значення - 4,7. Таким чином, можна відмітити наявність відмінностей у самоставленні до свого тіла підлітків з цих двох досліджуваних груп.

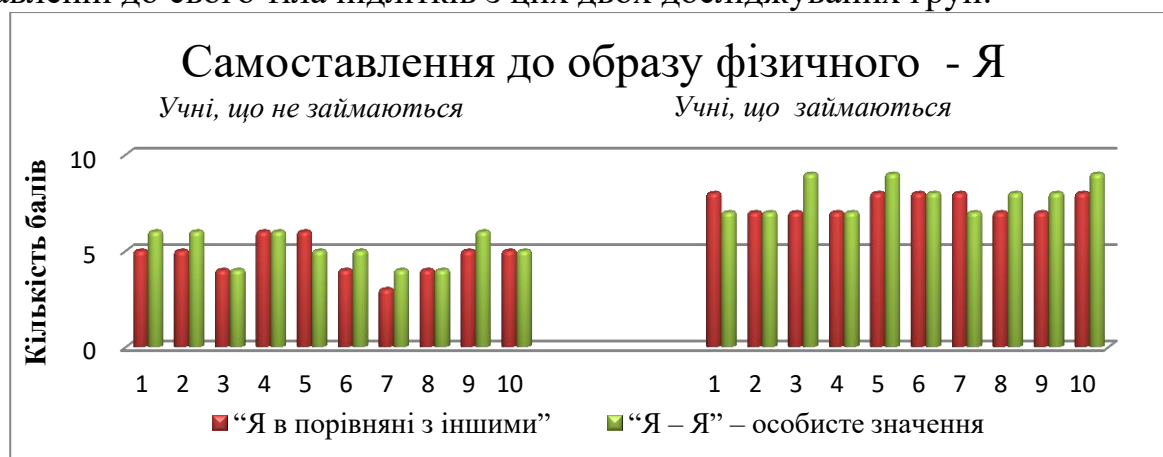


Рис. 1. Самоставлення до образу фізичного - Я підлітків

За шкалою “Я – Я” – особистісне значення 100% учнів мають високий рівень особистісного значення, котрі займаються спортивною діяльністю, та мають середнє значення 7,9, що вказує на те, що образ тіла є досить важливою характеристикою в структурі їх самооцінки.

Досліджувані, які не займаються спортом, мають середній рівень особистісного значення фізичного образу “Я” (100%) та середнє значення 5,1. Таким чином, для учнів-спортсменів особистісне ставлення до фізичного образу “Я” є більш значимим, ніж для інших підлітків.

Результати кореляційного аналізу за критерієм Пірсона в об’єднаних даних групах вказують на наявність позитивного зв’язку між показниками самооцінки та оцінки образу фізичного-Я («Фізичне Я в порівнянні з іншими»- 0,87 і «Фізичне Я – особистісне значення» 0,82 при $p=0,001$). Таким чином, при зростанні показників самооцінки, будуть зростати показники оцінки образу фізичного Я, і, навпаки.

Але нами було встановлено за допомогою критерію Манна-Уїтні, що існують статистично достовірні відмінності на рівні значимості 0,05 між групами підлітків, які займаються спортом і які не займаються, за показниками самооцінки і оцінки фізичного образу - Я.

Тому виконаємо кореляційний аналіз для вказаних показників в кожній з груп окремо. Виявлено, що як в групі підлітків, які займаються спортом, так і в групі підлітків, які не займаються спортом, відсутній статистично достовірний зв’язок між показниками самооцінки і оцінки образу фізичного Я. В групі підлітків, які не займаються спортом, існує кореляційний зв’язок між показниками образу фізичного Я (за критерієм Пірсона 0,71 при рівні значимості 0,001).

Висновки та перспективи. В ході дослідження було виявлено, що спортивна діяльність підлітка впливає на самооцінку і на “образ фізичного – Я”. Встановлено, що учні, котрі займаються спортивною діяльністю мають в більшості низьку самооцінку та хворобливо переносять критичні зауваження на свою адресу. Але з іншого боку вони мають високий рівень самооцінки фізичного образу Я. Тоді як підлітки що не займаються спортом мають високий рівень самооцінки та середній рівень оцінки свого “образу фізичного – Я”. Визначено, що існують статистично достовірні відмінності між групами підлітків, які займаються спортом і які не займаються за показниками самооцінки і “оцінки фізичного образу – Я”.

В подальшому планується дослідити особливості “образу фізичного – Я” в інших вікових періодах, а також спробувати виявити гендерні відмінності у підлітків, що займаються спортивною діяльністю.

Список використаної літератури

1. Ковальов С. В. Подготовка старшекласников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: Книга для учителя / С. В. Ковальов. – Москва : Просвещение, 1991. - 143 с.

2. Міряха Г. І. Психологічні особливості психічного розвитку підлітка / Г. І. Міряха, М. В. Садовська // Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна». - Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_DN_2014/Psihologia/5_162823.doc.htm
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 720 с.
4. Уляева Л. Г. Методы оценки сформированности образа Я-физического у занимающихся таэквондо / Л. Г. Уляева // Юбилейный сборник научных трудов молодых ученых и студентов РГАФК. - Москва, 1998. - С. 192-197.
5. Черкашина А. Г. Стандартизация методики исследования самоотношения к образу физического Я (МИСОФ) / А. Г. Черкашина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2013. - № 1(13). – С. 94-102.

УДК 159.947.5:378.015.3

Гацелюк О. С.

Мотивація досягнення успіху сучасних студентів ВНЗ

Анотація. У статті здійснена спроба аналізу мотивації досягнення успіху у студентів ВНЗ. Визначено мотивацію досягнення успіху, розкрито її структуру та роль факторів що визначають наявність сильної мотивації досягнення у студентів ВНЗ.

Ключові слова: діагностика, мотивація, успіх, мотив, очікування.

Гацелюк Е. С. Мотивация достижения успеха современных студентов в вузе

Аннотация. В статье сделана попытка анализа мотивации достижения успеха у студентов вузов. Определена мотивация достижения успеха, раскрыто ее структуру и роль факторов, определяющих наличие сильной мотивации достижения у студентов вузов.

Ключевые слова: диагностика, мотивация, успех, мотив, ожидание.

Hatselyuk E. S. Achievement motivation success of modern college students

Summary. In the article the diagnosis of psychological motivation to succeed in university students. Determined motivation to achieve, reveals its structure and role of the factors that determine the presence of a strong achievement motivation in university students.

Keywords: diagnosis, motivation, success, motive, expectation.

Постановка проблеми. У сучасному соціальному суспільстві особистості необхідна висока активність, щоб досягти поставлених перед собою професійних, соціальних, творчих і інших цілей. Щоб бути успішним, сучасна людина повинна

вміти швидко адаптуватися до умов соціального світу, який знаходиться в постійній динаміці. Таку стратегію поведінки, на наш погляд, забезпечує мотивація успіху. Саме поведінка, мотивована на досягнення успіху, дозволяє досягти поставлених в житті цілей, кращого положення людини в суспільстві.

Молодь – це кадровий потенціал суспільства. Саме тому одна із найважливіших задач навчання у ВНЗ є розвиток особистості студентів в процесі формування майбутнього фахівця-професіонала.

Попри доволі широке висвітлення теми мотивації успіху у студентів ВНЗ існують певні практичні проблеми в мотивуванні навчання студентів, що відбивається на успішності становлення майбутніх фахівців. Зокрема, особливості мотивації студентів не достатньо повно досліджуються за різними напрямками підготовки, що, відповідно, формують певні особливості мотивації.

Мета дослідження — теоретико-експериментальний аналіз особливостей мотивації досягнення успіху у студентів ВНЗ.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблеми формування мотивації успіху вивчали та досліджували багато психологів: Д. Аткинсон, Н. В. Афанасьєва, І. А. Батурин, В. А. Белих, С. Занюк, М. Ш. Магомед - Емінов, Д. Макклеланд, А. К. Маркова, А. Мітіна, Ю. М. Орлов, В. І. Степанський, С. А. Шапкін, В. Тимошенко, Х. Хекхаузен та ін.

А. Мітіна зазначає, що становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення (наприклад, до навчання), а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відносин між ними [4, с. 56].

В. Тимошенко підкреслює, що провідними в структурі навчальної мотивації є комунікативні, пізнавальні та соціальні мотиви, найдієвішим серед яких є мотив досягнення – прагнення до успіху в професійній діяльності [6, с. 11].

У зарубіжній літературі, присвяченій психологічній діяльності людини існує багато теорій, які розтлумачують сутність поняття досягнення успіху та уникнення невдач. Дослідник М. Плис зараховує до таких теорій наступні: теорія каузальної атрибуції Б. Вайнера, атрибутивного (пояснювального) стилю М. Селигмана, теорія імпліцитних теорій інтелекту К. Двек, соціально-когнітивна теорія самоефективності А. Бандури й теорія сприймального контролю Е. Скінер [5, с. 300].

М. Кондрат'єва визначає мотивацію досягнення як вироблений в психіці механізм досягнення за формулою: мотив «спрага успіху» – активність – мета – «досягнення успіху» [2, с. 49].

А. Мітіна додає, що мотивація і мотиви завжди внутрішньо обумовлені, але можуть залежати і від зовнішніх факторів, спонукати зовнішніми стимулами. При цьому необхідно враховувати, що обставини, умови, ситуація набувають значення для мотивації тільки тоді, коли стають значущими для людини, для задоволення потреби, бажання. А. Мітіна на основі критичного аналізу існуючих трактувань мотиву і мотивації, пропонує трактувати мотивацію як динамічний процес формування мотиву [4, с. 57].

«Засіб, програма і конкретні життєві цілі, які оцінюються індивідом як такі, що оптимально задовольняють потреби, і стосовно яких приймається намір щодо досягнення, – це і є система мотивів особистості», – наголошує відомий український науковець С. Занюк [1, с. 9]. С. Занюк дає визначення мотивації досягнення, розкриває її структуру: мотивація включає у себе мотив досягнення, шанси на успіх та цінність успіху. Він робить висновок про те, що мотивація досягнення виявляється в багатьох аспектах особистісного зростання і є відносно сталим особистісним утворенням. Проте вона також є динамічним утворенням, яке починає діяти у взаємодії із ситуативними факторами [1, с. 18]. Серед факторів, які впливають на мотивацію досягнення успіху вчений виділяє наступні фактори: прагнення досягти високих успіхів, прагнення робити все найкращим чином, вибір складних завдань та бажання їх виконати, прагнення вдосконалювати свою майстерність.

Мотивація досягнення вивчається також в соціально-психологічному аспекті, як мотив соціального успіху, що сприяє досягненню значущих результатів в діяльності і завоювання високого суспільного положення.

Так, дослідник Р. Малінаускас спробував розглянути мотив досягнення в широкому соціальному контексті як прагнення до соціального успіху. Він виокремив і проаналізував основні аспекти мотиву соціального успіху: прагнення до досягнення високих результатів в значущій діяльності і пов'язаних з нею авторитету і поваги; прагнення до завоювання високого суспільного становища, престижу і впливу серед оточуючих; прагнення до суперництва, протистояння, конкуренції [3, с. 136].

Мотивацію досягнення успіху досить важко сформувати не тільки у школярів, але й у студентів, оскільки середовище та індивідуальна орієнтація особистості впливають на рішення та поведінку людини. Для студентів мотивацію досягнення успіху слід формувати вже з початку навчання, щоб у процесі перебування у ВНЗ студент зміг вирішити, чого він хоче від життя та оточуючого середовища, а також чи правильний він обрав собі фах.

Таким чином, мотивація досягнення – це прагнення до успіху, високих результатів у діяльності. Вона організує цілісну поведінку, підвищує навчальну активність, впливає на формування мети і вибір шляхів її досягнення. Говорячи про розвиток мотивації досягнення успіху, багато дослідників мають на увазі, перш за все, формування активної життєвої стратегії, вироблення моделі поведінки, орієнтованої на успішне досягнення цілей діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальне дослідження передбачало психологічну діагностику мотивації досягнення успіху в студентському віці. Респондентами виступили студенти 3 курсу факультету української філології ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» у кількості 25 осіб від 18 до 25 років, серед яких 22 дівчини (88%) та 3 хлопці (12%). Нами було використано методику діагностики досягнення успіху Т. Елерса, яка допомагає визначити рівень мотивації досягнення у студентів.

Отримані результати презентуємо у вигляді діаграми (див. рис.1).

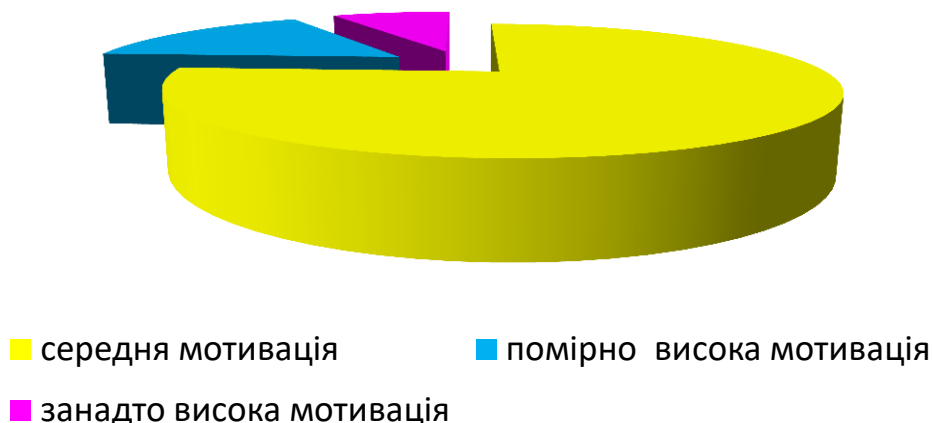


Рис. 1 Мотивація досягнення успіху студентів

Студентів з низьким рівнем мотивації досягнення успіху у результаті дослідження не виявлено. Це свідчить про те, що студенти, маючи певні інтереси та захоплення, все-таки бажають досягати успіху у сфері своїй діяльності. Більше половини досліджуваних (76%) мають середній рівень мотивації досягнення, що свідчить про те, що рівень домагань та рівень задоволення потреб урівноважують один одного та студентам комфортно себе почувати, не роблячи зайвих зусиль. Помірно високий рівень мотивації досягнення успіху мають 16% опитаних, які є більш активними та спрямованими, оскільки докладають значно більше зусиль для досягнення поставленої цілі, ніж досліджувані з середнім рівнем мотивації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Мотивація досягнення успіху є домінантою у формуванні професійної самосвідомості студентів і виборі подальшого освітнього маршруту. Можна стверджувати, що активним у професійному навчанні буде той студент, що усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх. Саме ці процеси відображають сутність мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі. У ході проведеного дослідження емпірично встановлено, що у досліджуваній групі студентів домінує середня мотивація досягнення успіху. Це свідчить про те, що рівень потреб та домагань студентів компенсують один одного. В подальшому планується дослідити взаємозв'язок гендерних особливостей мотивів досягнення успіху та мотивів уникнення невдач у студентів ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Занюк С. С. Психология мотивации / С. С. Занюк. – Киев : Эльга-Н : Ника-Центр, 2001. – 352 с.
2. Кондратьева М. В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов : учеб.-метод. пособ. / М. В. Кондратьева. – Ставрополь : Изд-во СевКав ГТУ, 2005. – 104.

3. Малинаускас Р. К. Мотивация студентов разных периодов обучения / Р. К. Малинаускас // Социологические исследования.– 2014.– №2. – С. 134–138.

4. Митина А.М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых / А. М. Митина // Вестник Московского университета.– Серия 14: Психология.– 2011.– №2. – С. 56–65.

5. Плис М. А. Факторы формирования у студентов мотивации к обучению / М. А. Плис // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології.– 2012.– №9. – С. 300–305.

6. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. М. Тимошенко; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2001. – 21с.

УДК 159.9

**Grzegorzewska M. K., Kapusta M.,
Noga H**

The sense of safety among children and teenagers in the light of empirical research

Abstract. The social life is dominated by concepts such as aggression, violence, frustration. The symptoms of this phenomenon are present in schools, families and on the street. They may have different forms, from physical violence both verbal and mental. All this favors the crisis of values and authority. One of the main external causes are the mass media, that do create the lack of authority and values.

One of the conditions of a child healthy development is to provide him a sense of security, which at the end will be again emphasized, not only by the family but also by a school, carers, environment the police and organized prevention programs. The study shows how children and young people perceive the issues related to security.

Keywords: safety, aggression, violence, education, authority, value, responsibility.

**Гжегожевска Марія Катарина, Капуста Маріуш, Нога Хенрік.
Емпіричний аналіз почуття безпеки у дітей і школярів**

Анотація. У соціальному житті домінують такі поняття як агресія, насилля, фрустрація. Їхні симптоми спостерігаються у школах, сім'ї, на вулиці. Ми можемо зустрічатися із різними формами подібних явищ: від фізичного насилля до вербального і психічного. Подібним проявам сприяє криза цінностей і авторитетів. Однією із основних зовнішніх причин, на думку авторів статті, виступають засоби масової інформації із відсутніми в них цінностями і авторитетами.

Однією з умов здорового розвитку дитини є створення для неї почуття безпеки у сім'ї, школі і в навколишньому середовищі в цілому, а також напрацювання профілактичних програм, що дозволяють вирішувати актуальні проблеми, пов'язані із проявами агресії, насилля і фрустрації.

Ключові слова: агресія, насилля, фрустрація, освіта, цінності, авторитет, профілактичні програми.

Гжегожевска Мария Катарина, Капуста Мариуш, Нога Хенрик. Эмпирический анализ чувства безопасности у детей и школьников

Аннотация. В социальной жизни доминируют такие понятия как агрессия, насилие, фрустрация. Их симптомы встречаются в школах, семье, на улице. Мы можем сталкиваться с разными формами подобных проявлений: от физического насилия до вербального и психического. Подобным проявлениям способствуют кризис ценностей и авторитетов. Одной из главных внешних причин, по мнению авторов статьи, выступают средства массовой информации с отсутствующими в них ценностями и авторитетами.

Одним из условий здорового развития ребенка является создание для него чувства безопасности в семье, школе и в окружающей его среде в целом, а также разработка профилактических программ, позволяющих решать возникающие проблемы, связанные с проявлениями агрессии, насилия и фрустрации.

Ключевые слова: агрессия, насилие, фрустрация, образование, ценности, авторитет, профилактические программы.

Introduction. The issue of safety has been an area of major interest to many communities, including politics and mass media. The level of security cannot be limited only to a single type of hazard, because one-dimensional approach can cause problems that will be shallower. A contemporary meaning of a sense of security has far wider dimension than a few decades ago. And this multidimensional view leads us to the interpretation of this phenomenon also from a different perspective, which seems to be no less important, and so far has not left such a stigma in the social consciousness as security from terrorism, in the context of children's and adolescents safety.

The term "security" corresponds to the English security and Latin Securase. The origin of this expression is similar to Polish counterpart - the prefix se means without, and cura mean concern. So requiring no concern, no care, safe. According to the Polish Dictionary security is a state of feeling safety, peace and confidence.

In the sense of general public the safety covers to satisfying the needs of: existence, survival, security, stability, identity (identity), independence, protection and quality of life [1; 2].

Although there is no clear , term "subject" is without a doubt stand here as a default, because you can only talk about the safety of a particular entity, eg. A person, group of people, organizational unit, state, nation, company, city, region, etc.

In recent years there has been significantly increase in crime, both as organized as well as petty crime impacting the average citizens. Along with the rapid changes, there are many risks to which the most vulnerable is the young generation who has not have solid principles and standards of conduct [Geberle, 2006; 7].

During the transformation there is connection of new social roles. They are dictated by the collision of different value systems, opposition and revolutions against the new emerging dishonest groups of gaining rich, or as a result of disappointing hopes

mechanism [3; Bird, 2016; 14]. We are here to talk about the deviation in its various forms, as distressing social problems. We have here a in mind, eg. Crime in its various forms of brutalization and resulting low sense of public safety and individual mental deviations, different varieties of youth sub- and counter-cultures.

In extreme cases, can occur in the life of society and the individual to a state of anomie, as a state with a clear jeopardize the equilibrium between the objectives which I assume and the means and capabilities to achieve them. This raises, among others, the desire to acquire funds quickly and illegally. From here what creates mainly thefts, burglaries and organized crime in Poland and other Central European countries [5; 11]. The negative consequences of modern changes are expressed in the wider social pathology in deviant behaviour, especially in the crime. Among these phenomena, from the point of view of pedagogue most worrying is the youth crime, wherein the size in recent years have exceeded all the expectations [12]. The general public is mainly shocked violence of young people crime (against life and health) and a significant reduction of the lower age limit those guilty of violent acts. Another worrying dimension of crime is increased the part of young people with families and communities that are not affected by the pathology [6]. One can say that modern crime far exceeded the pathological environment [13].

The world end of the twentieth century is often described as brutal world of evil. Aggression, violence and cruelty are permanent components of daily life present in interpersonal relations, on the streets, in schools, in family houses. The mass media Alarmed by the scale and drastic pathological phenomena are raising the alarm [4; 9]. One of the consequences of aggression and violence among children is the relationship between certain groups of pupils in the school and around the activities associated with the school. It's about distinction those who "harass" others and those who are the objects of (victims) different forms of these "aggressive" behaviour. Activities and processes of these groups leads to the creation of a group phenomenon "whipping boy " and the phenomenon of "black sheep".

Those two concepts, are also used in everyday language, they say, in fact, about the functioning of social groups in situations of crisis and socio-psychological mechanisms of aggression / violence in relationships between groups or against members of their own group [8].

Research methodology

Studies were conducted in the Primary School No. 4 in Bochnia. Available to students and teachers are 18 classrooms, laboratories: information technology, natural science, mathematics and physical, spaces for teacher, hygienist, student council, administration and community room, library, cloakroom.

In order to check and draw conclusions, what is the effectiveness of prevention programs about the phenomenon violence among young people, I conducted in the Primary School No. 4 in Bochnia test a sample group of 32 students (in class VI and VI, and b) using an anonymous questionnaire.

The aim of the study was to answer specific research questions, ie. Whether the youth is interested in the problems of crime and its prevention, whether the children are

familiar with school preventive program or does the students' prevention program is effective, check the level of school safety evaluation.

Research hypotheses

Based on the foregoing research issues have been raised following hypotheses:

- school has presented to their students countrywide and an own program of crime prevention among children and youth,
- students in a sufficiently level are familiar with the assumptions of the school program to prevent crime and they understand its goals,
- school youth knows Prevention program created by the school and actively participate in it according to students after introduction of preventative program school safety has been increased,
- youth indicates that the police as an institution is responsible for the prevention of crime.

Sample group characteristics

A study questionnaire was applied to group of 32 students. The respondents are sixth grade students of the Primary School No. 4 in Bochnia. The highest percentage of 70% are girls the age of 13 years and slightly less because 30% of boys of the same age. Research shows that 75% of respondents are people living in Bochnia, and 25% are rural inhabitants.

100% of respondents is being raised in a full family . Studies have shown that 44% of surveyed mothers have a high school education, 32% have higher education and 16% has vocational education. The smallest percentage of 8% are mothers of respondents with primary education. While the fathers 39% of the respondents have secondary education, 30% have vocational education, and 23% higher education. The smallest percentage of 8% (as in the case of mothers) are the fathers with primary education.

The sense of safety among children and adolescents on the basis of research

Analysing the empirical material has been diversion for groups like: presenting children with the prevention program, the attractiveness of the presentation of these programs, understand the need for preventive programs, the reaction of students to conduct illegal deeds, the security improve in schools, institutions assisting the implementation of the program.

Presentation and familiarizing children with the preventive programs

In the first question, respondents were asked to answer whether the school has implemented a program of crime prevention among children and young people, and where it has been presented. The results indicate that 72% of respondents from the prevention program was familiarised at a meeting with a police officer, 25% in education class and 3% at appeal at the school. These results are presented in Figure 1.

In the second question, the respondents indicated those people who are familiar with the prevention program conducted by the school. The results are as follows. Research shows that 52% of respondents were familiar with the prevention program by a policeman, 34% by the class teacher, and 10% by the school. The lowest percentage of 4% was made acquainted by the school counsellor. The results are shown in Figure 2.

Similarly to the first question, the participation of the Police in the implementation of prevention program implemented at the school was very significant.

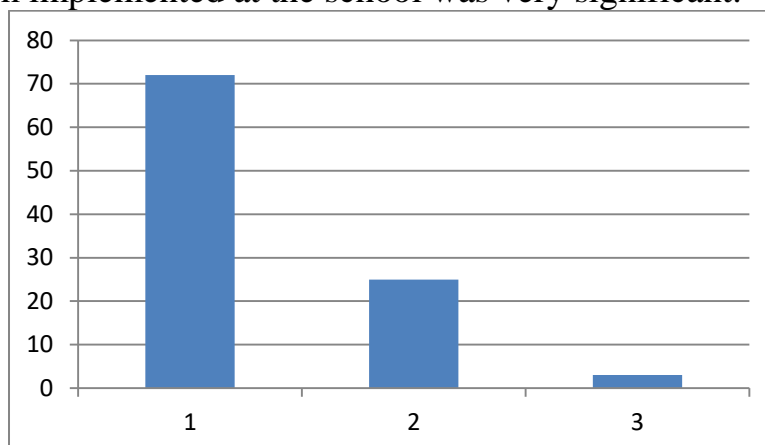


Figure 1. - Implementation of the prevention program and place of its presentation

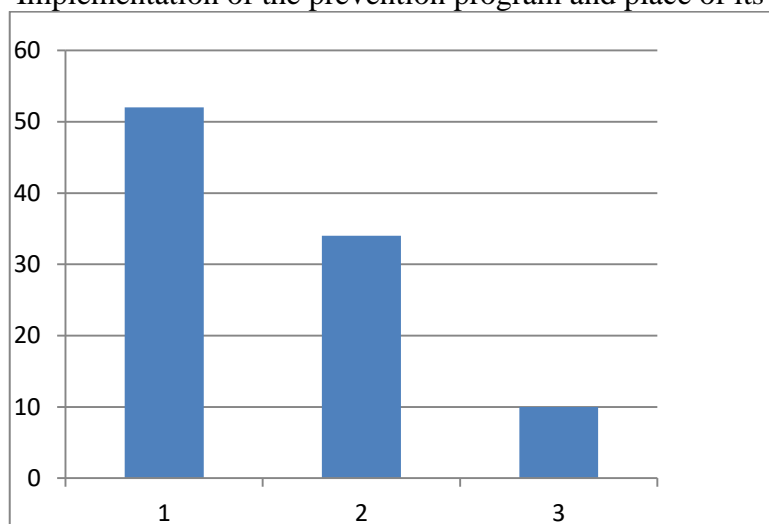


Figure 2. - Method familiarizing examined people with the programs of prevention

In the third question respondents were asked whether, presentation prevention program was attractive. The results are shown in Chart 3.

The graph above shows that 43% considered the presentation of the prevention program as an attractive, 37% said that it was a rather attractive presentation, and 20% of respondents did not like the program.

It is important that the presentation of programs were for surveyed people attractive, because through it the objectives of these programs were easily memorized. In the next fourth question respondents were asked about understanding prevention programs conducted by the school. In the opinion of 47% respondents the program for the prevention of juvenile delinquency carried out by the school is partly understandable, and not much less because 46% believe that it is entirely understandable. In general, it is understandable for 7% of respondents. I think a major impact at understanding prevention programs was the attractiveness of presentation of these programs which was discussed in the third question. Understanding these programs also has a big impact on improving safety at school. Young people know how

to act in an emergency situation, what to do when they see a student doing something illegally.

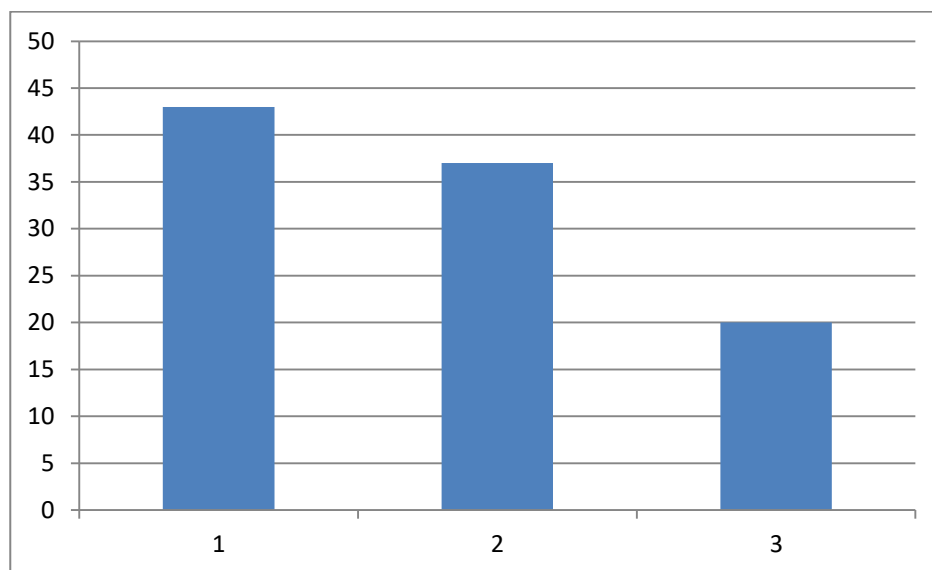


Figure 3. - The prevention programs rating the attractiveness

In the fifth question respondents were asked who they talked about to presented for them in school crime prevention programs for children and young people. 41% of respondents stated that they have been talking with their classmates. It is worrying that 37% of students haven't talk to nobody, and 22% spoked with their parents. It seems important for students to talk about prevention carried out by the school, because during such talks they can draw conclusions what is in this program and what they would like to change.

In the sixth question the respondents needed to reply on a question, how would they act when they would saw that someone acts against the law. 14% of respondents said they would talked about it with colleagues (colleagues), does not speak or inform the parents wanting to them make the actions. 30% of respondents felt that the need to inform teachers (mainly school counsellor), and not much more because 32% said they should talk about it with a student instructing him that he's deeds are wrong or illegal.

The results indicate that a high percentage of respondents, as many as 45% said that the school is safe, not much less because 40% felt that the school is rather safe. In contrast, 11% of respondents in the school did not feel safe, the smallest percentage of respondents that is 5% said that the school is not quite safe. In the eighth question, respondents gave answers which elements of the prevention program contributed to the improvement safety at school.

In the ninth question, respondents gave answers about the necessity of prevention programs. The test results are satisfactory, as much as 48% of respondents stated the need for crime prevention programs among children and young people, 32% said the needs for such programs exist, 12% of respondents said that it does not matter for the safety of the school. While 8% felt that such programs are unnecessary.

Conclusions

School safety is an extremely important topic. Young people spend in schools a lot of time and it should be a time free from fear for their safety. It is also important that children and young people acquire out there habits and attitudes that will pay off in adulthood. Making schools safe place seems to be therefore one of the most important issues of educational school. This concern takes many forms, as illustrated above. Especially important is prevention

The results of the research show that the most students with the prevention program were acquainted at a meeting with a police officer (72%) or during educational lessons (25%), and only 3% at appeal at school. Half of the respondents said a police officer was the person who presented the prevention program of ,as the second place was mentioned a teacher (34%), in some cases, have been named as school director (10%) and school teachers (4%). The presentation of the prevention program liked as much as 43% students, 37% for the presentation was rather attractive, while 20% of respondents said that the presentation was unattractive. Good news is that the objectives of the program are fully understood by 46% of respondents or partially understandable for up to 47% and only 7% of the students do not understood at all . After the presentation of the program 41% of the students talked about it with colleagues (colleagues) class, 22% with parents, and with anybody not talked 37%. Satisfying statements are students who say that the prevention program is definitely needed (48%). Part believes that it is necessary (32%), for some students it does not matter for the safety of the school (12%). The smallest percentage of respondents (8%) believe that prevention programs implemented by the school are unnecessary. On the question about the reaction of students of illegal behaviour of another student respondents said they should inform teachers (30%), or talk with the this pupil (32%).

The remaining part of the respondents considered that one should talk about it with colleagues (colleagues) (12%), anyone would not talk about it (12%), or inform their parents (12%). The most important question of the survey was to determine the safety of students in the school following the introduction of program and as indicated by the results of research, the students in the study Primary School No. 4 feel safe (45%), and 40% of the respondents feel rather safely. Only 11% said they do not feel safe at school, and the smallest percentage of respondents 5% rather not feel safe. Respondents stated that the improvement of security in the school the most impactful by monitoring in school (29%), and the organization of various activities on the prevention of violence among minors (25%).

Great importance is also the cooperation of school with the Municipal Police (16%), putting into agenda by educators violence and aggression (15%), organizing meetings with police officers (8%), and participation in competitions and events prophylactic (5%). The most interesting answers on how to improve safety in the school were given by the respondents an open question.. The largest percentage of respondents (28%) felt that improving security in school have contribution by doing frequent conversations with teachers about juvenile violence, and the lack of school discos, which according to the respondents are ground for fighting and aggression among minors (6%).

A great importance for the surveyed is organization of additional activities in the framework of development activities for school children, ie. Trips, competitions, sports (12%). Respondents felt that a major impact on improving safety at school will have frequent meetings with the Police Officer (6%), increasing police patrols around the school (6%) and monitoring (6%). 6% of respondents felt that improving safety in schools requires "disruptive" students to be transferred to other schools. According to the respondents in the effective implementation of the prevention program should involve, especially presents of: the police (63%), city council (21%) and board of trustees (11%).

The study shows that posed in the working hypotheses have been fully confirmed, because as shown by the results, a large percentage of of students know the foundation know school program on preventing juvenile delinquency and fully understood the objectives of the program. Primary School No. 4 in Bochnia has presented their program of prevention and respondents assessed it as an attractive and understandable. In addition, young people had actively involved in the implementation of the prevention program through participation during lectures from police, various competitions on the subject of "Safe School", conducted by the Police and the municipality Bochnia.

According to the students after the introduction of prevention program some things have changed for better like school safety, mainly through monitoring, meetings with police officers and frequent discussions on the topics of violence and aggression among minors. The surveyed students in the Primary School No. 4 in Bochnia feel safe.

Respondents indicate the police as an institution responsible in the implementation of effective prevention program. The respondents expressed their willingness to participate in additional classes on topics related to aggression and violence among minors. They demand additional meetings with police officers, frequent conversations with teachers about violence among juveniles.

Summary

One of the conditions for the real child development is to provide him a sense of security, which must ensure that not only the family and the close environment, but also a school where every child, not only gain knowledge and skills, but above all learn how to function in society, Particularly disturbing phenomenon occurring in modern school is aggression and violence among children. Nowadays School faces an important task, includes such conduct preventive measures to reduce the negative behaviour's and replace them with positive ones. Another important issue in prevention programs should be lessons about other people's feelings. Learning sensitivity, empathy, tolerance, friendship, responsibility, combined with the activities of pupils based on cooperation and understanding, can be a force to overcome the phenomena identify as aggression.

Friendly attitude to another human being, proper perception of him as a intrinsic value, and promote positive behaviour, may result in an effective, free of aggression, communication, constructive way to deal with conflict or assertive defence of one's point of view. Actions taken by school which teach collaboration, cooperation, responsibility and involve the largest possible number of school community and give a sense of unity, promoting the development of positive feelings and effectively prevent violence and aggression among peers.

References:

1. Bartkowicz Z. Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacji / Z. Bartkowicz. – Lublin, 2001.
2. Depesova J. Lifelong learning in the professional practice / J. Depesova, I. Turekova, G. Banesz // Conference : Proceedings of 2015 International Conference on Interactive, Learning Location: IEEE, Firenze, ITALY Date: SEP 20–24, 2015. – P. 886–894.
3. Hollin C. Przestępczość wśród nieletnich / C. Hollin. – GWP Gdańsk, 2004.
4. Konopnicki J. Powodzenia i niepowodzenia w szkole / J. Konopnicki. – Warszawa, 1974.
5. Kozaczuk F. Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży / F. Kozaczuk, B. Urban (red.). – WSP Rzeszów, 1997.
6. Majer P. Policja a społeczeństwo / P. Majer, A. Misiuk. – Szczytno, 2000.
7. Noga H. Causes of school failures during studies in the opinion of the students from the Pedagogical University of Cracow / H. Noga, J. Depešová, A. Knych. // Education, Society, Integration, Education, Volume I. – Rezekne, 2016. – S. 200–208.
8. Piotrowski P. Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programów / P. Piotrowski, K. Zajączkowski. – Kraków, 2003.
9. Prauzner T. Interaktive computer simulation as a response to contemporary problems of technical education. / T. Prauzner. // Education, Society, Integration, Education, Volume II. – Rezekne, 2016. – S. 579–588.
10. Ptak P. Application of software packages in research and didactics / P. Ptak. // Education, Society, Integration, Education, Volume II. – Rezekne, 2016. – S. 589–597.
11. Pytel K. Teaching bioscience in primary and middle school and children's ecological awareness / K. Pytel, M. Piaskowska, P. Migo. // Education, Society, Integration, Education, Volume II. – Rezekne, 2016. – S. 298–308.
12. Sobczyk W. Ocena plonowania wierzby nowożytniej osadami ściekowymi / W. Sobczyk, K. Sternik, E. J. Sobczyk, H. Noga. // Annual Set The Environment Protection. Volume 17. – 2015. – S. 1113–1123.
13. Urban B. Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka / B. Urban – Kraków, 2001.
14. Wiczorek L. Przestępczość i demoralizacja nieletnich w Polsce w okresie transformacji ustrojowej / L. Wiczorek. – Warszawa, 2006.

УДК 159.942:378

Золотих Є. А.

Специфіка емоційної сфери в студентському віці

АНОТАЦІЯ. В статті здійснена спроба аналізу специфіки емоційної сфери у студентів та їх впливу на діяльність. Досліджено особливості емоційної збудливості та інтенсивності емоцій у студентському віці, а також вплив емоцій на ефективність діяльності та спілкування.

Ключові слова: емоційна сфера, студентський вік, вплив, діяльність, емоційна збудливість, інтенсивність емоцій.

Золотых Е. Специфика эмоциональной сферы в студенческом возрасте

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа специфики эмоциональной сферы у студентов и их влияния на деятельность. Исследованы особенности эмоциональной возбудимости и интенсивности эмоций в студенческом возрасте, а также влияние эмоций на эффективность деятельности и общения.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, студенческий возраст, влияние, деятельность, эмоциональная возбудимость, интенсивность эмоций.

Zolotykh Y. Specificity of emotional sphere in the student's age

Summary. The article is an attempt to analyze the specific emotional sphere of students and their impact on activities. The features of emotional excitability and intensity of emotion in the student's age and emotional impact on the effectiveness of and communication.

Keywords: emotional sphere, student age, influence, activity, emotional excitability, intensity of emotion.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Значний вплив на життя людини мають особливості емоційної сфери особистості. Емоції можуть впливати на всі сфери життя особистості, зокрема і на діяльність у сфері навчання. Якщо звернутися до аналізу студентського віку, то перехід від однієї соціальної групи до іншої, збільшення об'єму інформації, інші, відмінні від шкільних, вимоги до навчання, висока відповідальність – все це призводить до збільшення емоційного напруження і має негативний вплив на результати навчання. Тому видається важливим, дослідити специфіку емоційної сфери студентів, зокрема, і вплив емоцій на діяльність та спілкування.

Мета статті – теоретико-експериментальний аналіз специфіки емоційної сфери особистості в студентському віці.

Аналіз публікацій та досліджень. Емоції та почуття мають велике значення в процесі навчання. Значна кількість психологів займалися проблематикою емоційно-вольової сфери особистості (В. Вунд, В. П. Зінченко, К. Е. Изард, Е. П. Ільїн та інші). Але на мою думку, ця сфера потребує глибшого вивчення, зокрема у студентському віці.

Зупинимось на підходах до розуміння емоцій. У. Джеймс і М. Ланге пропонували розглядати емоції як усвідомлення вісцеральних периферичних (тілесних) змін. Вони вважали, що спочатку виникають певні фізіологічні прояви, а як результат з'являються емоції. За ідеєю вчених, спочатку ми плачемо, а потім з'являється сум як емоційна реакція [2].

П. А. Анохін, в своїх працях акцентував увагу на адаптаційній ролі емоцій, саму емоцію він визначав як фізіологічний стан організму, що має яскраво

виражене суб'єктивне забарвлення і охоплює всі види почуттів і переживань людини [1].

А. Н. Леонтьєв розглядав емоції в межах теорії діяльності, розумівши їх як «психічне відображення» у формі неопосередкованого пристрасного переживання життєвого сенсу явищ і ситуацій, обумовленого відношення до їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта [6]. Емоції важливі і для набуття індивідуального досвіду. Вони можуть виконувати функцію позитивного і негативного підкріплення. Емоції можуть сприяти навчанню, закріпленню корисних форм поведінки. Розвиток емоцій в умовах суспільства детерміновано необхідністю їх спрямування на нові соціально значущі явища.

Л. Рубінштейн розглядав емоції як психічне відображення актуального стану потреб (суб'єктивний еквівалент потреби). Сферу почуттів або емоцій становить переживання особливого ставлення людини до того, що її оточує [7].

Є. П. Ільїн є автором однієї з найфундаментальніших робіт, яка присвячена теоретичним та методологічним питанням вивчення емоцій та почуттів людини, структури емоційної сфери особистості та її складових, розглянуті теорії виникнення емоцій, їх функції та роль в житті людини. В ній також пропонуються методики вивчення різних компонентів емоційної сфери людини, одну з яких ми і використали для практичних цілей дослідження [5].

Емоції можна охарактеризувати за такими особливостями:

-за ступенем особистісної задіяності в емоційний процесах – від емоційного тону почуттів до стійких особистісних ставлень;

-за характером опосередкованості іншими психічними процесами: комунікативними, мисленнєвими, перцептивними, практичними та ін.

-за знаком і модальністю – у відповідності до ставлення до об'єкту емоційного переживання;

-за силою і тривалістю – від сильних короткочасних афектів до слабких, але тривалих настроїв [3].

На думку В. С. Шевченко та О. С. Байер, основною змістовною характеристикою емоцій і почуттів у юності є майбутнє. Емоційна сфера в цьому віці характеризується перш за все більшою стабільністю, інтенсивністю, гнучкістю, хоча меншою бурхливістю. Зростає рівень контролю емоціями, набувають виразності індивідуально-типологічні особливості емоційної сфери. [9]. О.О. Халік зазначає, що особливості емоційної сфери студентів, зокрема рівень тривожності має вплив на їх адаптацію [8].

Таким чином, особливості виникнення та прояви емоції у студентів більш складніші, ніж у старшокласників. Здатність контролювати чи стримувати емоції вже в пізній юності вже більш подібна на цю можливість у дорослості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальне дослідження передбачало вивчення особливостей емоційної сфери особистості в студентському віці. Респондентами виступили студенти 3 курсу історичного факультету ДВНЗ Криворізького державного педагогічного університету у кількості 23 осіб від 18 до 22 років. Нами було використано методику Е.П. Ільїна «Характеристики емоційності», яка дозволяє виявити вираження різних

характеристик емоцій: емоційної збудливості, інтенсивності емоцій та їх вплив на ефективність діяльності.

За результатами дослідження було визначено, що 17,4% досліджуваних студентів відчувають негативний вплив їх емоцій на ефективність діяльності та спілкування (рис.1). Зокрема, вони можуть втрачати контроль над собою, схильні не діяти раціонально і не можуть показати, на що здатні в ситуаціях, коли дуже хвилюються.

Майже половина опитуваних (47,8%) мають середній рівень вияву негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування.



Рис 1. Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності та спілкування

Але 34,8 % опитуваних майже не відчувають негативний вплив емоцій на діяльності та ефективність спілкування. Зазвичай, дані студенти не хвилюються через дрібниці і вміють тримати контроль над собою, навіть коли дуже хвилюються.

Розглянемо результати діагностики за показником емоційної збудливості. Надмірна емоційна збудливість властива 30,6% студентів (рис. 2).

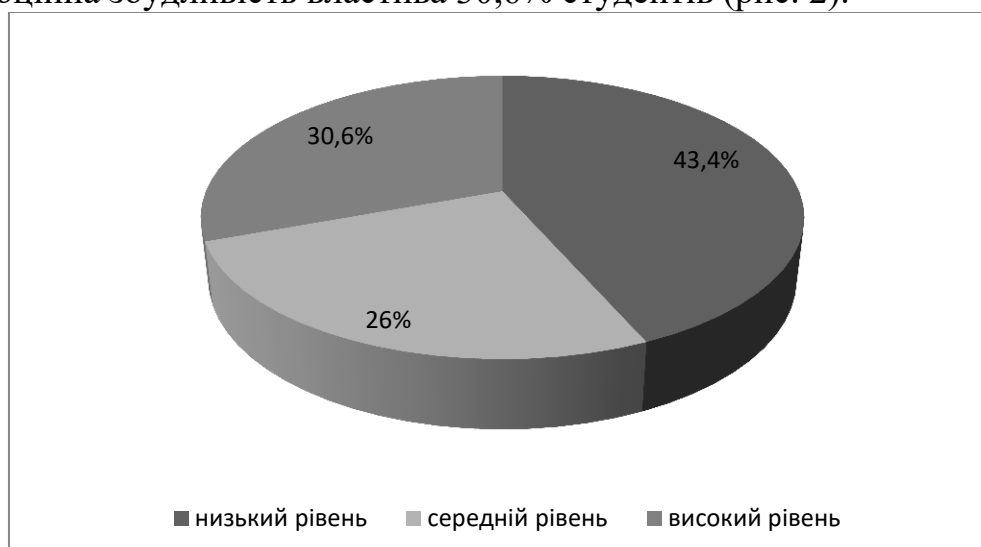


Рис.2 Рівні вияву емоційної збудливості студентів

Такі студенти дуже швидко виходять із себе, зазвичай дуже запальні, їх легко образити, при перегляді зворушливих сцен в кіно чи театрі швидко реагують слізьми. Майже половина студентів (43,4%) мають низький рівень емоційної збудливості, їх важко вивести з себе. Близько третини опитуваних (26%) мають середній рівень прояву емоційної збудливості, досліджувані досить швидко заспокоюються і так само швидко переживають нанесену образу.

Аналізуючи показник інтенсивності емоцій, можна визначити, що лише 8,7% студентів схильні до високого рівня інтенсивності емоцій (рис. 3), вони дуже хвилюються на екзаменах, і сильно переживають коли складають іспит з меншою успішністю, ніж інші.

Більше половини студентів, 65,3%, мають середній рівень прояву інтенсивності емоцій. Близько третини досліджуваних (26%) досить стримано проявляють свої емоції. Вони майже не виходять із себе, і не сердяться на жарти. Вони рідко від страху «втрачають голову», хвилювання не заважає їм зібратись з думками на іспиті.

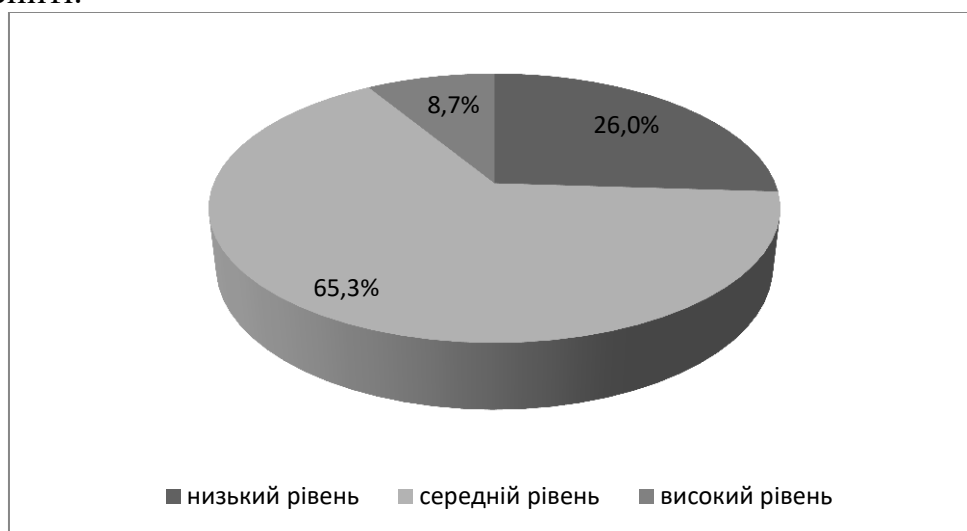


Рис. 3. Рівні вияву інтенсивності емоцій студентів

Розглянувши детально результати ми встановили, що існують гендерні особливості щодо емоційної збудливості. Зокрема, схильність до неї властива в більшій мірі дівчатам. Негативний вплив емоцій на діяльність та спілкування відмічають близько 32 % дівчат і 21% хлопців.

Висновки та перспективи. В ході проведеного дослідження було виявлено особливості емоційної сфери студентів. Встановлено, що більшість опитуваних має середній чи низький рівень прояву інтенсивності та емоційної збудливості, що є нормативним показником для цього віку. Більшість відзначає відсутність значного негативного впливу їх емоцій на ефективність діяльності та спілкування. Визначено, що надмірна емоційна збудливість властива третині студентів, на що треба звернути увагу, оскільки це майбутні вчителі, які повинні навчитися управляти своїми емоціями, щоб бути ефективними.

В подальшому планується більш детально дослідити вікові та гендерні відмінності емоційної сфери особистостей.

Список використаної літератури

1. Анохин П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Психология эмоций: Тексты. - Москва, 1984.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. - Санкт-Петербург : Питер, 2001.-517с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. - Санкт-Петербург: Питер, 2006. - 464 с.
4. Ильин Е. П. Теория функциональной системы и психифизиологические состояния / Е. П. Ильин // Теория функциональных систем в физиологии и психологии /АН СССР Инс-т психологии; редкол. : Б. Ф. Ломов и др. - Москва: Наука, 1978. - С. 325-346.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург: Питер, 2001.- 752 с.
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. - Москва: МГУ, 1971. - 40 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - Санкт-Петербург: Питер. - 2002, 720 с.
8. Халік О.О. Вплив особистісної тривожності на соціально-психологічну адаптацію студентів-першокурсників / О. О. Халік // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. - Київ. - 2007. - №17(41). - Част.ІІ. - С. 229 - 235.
9. Шевченко В. С. Особливості емоційної та вольової сфери у розвитку осіб юнацького віку / В. С. Шевченко, О. О. Байер // Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer40/20.pdf>

УДК 159.923.2

Іваненко А. М.

Ціннісні орієнтації у структурі особистості студентів

Анотація. У статті здійснена спроба аналізу ціннісних орієнтацій особистості у житті сучасного студентства. Висвітлено основні тенденції у визначенні ціннісних пріоритетів молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах. Представлено результати дослідження ієрархічних відношень цінностей у студентів.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, особистість, цінності, потреби, мотивація, студенти.

Иваненко А. Н. Ценностные ориентации в структуре личности студентов

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа ценностных ориентаций личности в жизни современного студенчества. Освещены основные тенденции в определении ценностных приоритетов молодежи, которая учится в высших учебных заведениях. Представлены результаты исследования иерархических отношений ценностей у студентов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, личность, ценности, потребности, мотивация, студенты.

A. M. Ivanenko. Value orientations in the structure of students' personality

Summary. The article offers an attempt to analyze the personality's value orientations in the modern students' life. There are shown the main trends of determining the youth's value orientations, who are studying in the universities. The research results of the hierarchical relationship among students' values are given in this article.

Keywords: value orientations, personality, values, needs, motivation, students.

Постановка проблеми. Вивчення ціннісних орієнтацій виступає як актуальне поле діяльності науковців у будь-який час, оскільки зміни, які відбуваються у нашому суспільстві, перш за все відображаються на особистісних вподобаннях та орієнтаціях людини. Це викликано і тим, що особистісні ціннісні орієнтири залежать від розвитку ієрархії загальнолюдських цінностей.

Особливо гостро всі ці зміни й тенденції спостерігаються в юнацтва та молоді, тому що вони знаходяться на шляху формування цілісної особистості, визначають власні духовні орієнтири та потреби, які виникнуть або реалізуються у майбутньому.

Поняття «цінності» є предметом досліджень багатьох галузей наук, і до цього часу серед науковців немає спільної думки щодо їх класифікації. Проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, В.І. Астахова, Т. Бутківської (як соціальна проблема), О. Вишневського (як педагогічна проблема), І.В. Дубровіної, А. Маслоу, Ж.О. Омельченко, С.Л. Рубінштейна, М.А. Скока, Д.Й. Фельдштейна, В.О. Ядова, Т. Яценко (як психологічна проблема) тощо [1].

Аналіз досліджень із даної проблеми. Дослідники по-різному визначають ціннісні орієнтації. Це пояснюється тим, що наукове поняття своїм визначенням, як і будь-який інший міждисциплінарний термін, є дотичним до визначення понять, що характеризують сфери потреб і мотивації.

Ціннісні орієнтації – важливі складові у структурі світогляду особистості, які представляють уподобання та спрямованість особистості чи групи у співвідношенні тих або інших узагальнених людських цінностей. Ціннісні орієнтації часто трактуються як соціальні цінності, які «вкладають» в особистість під час процесу її соціалізації, а також стають головним фактором, який детермінує її мотивацію і, як наслідок, поведінку. З іншого боку, саме ціннісні орієнтації розглядають як головну мету та сутність виховання, на відміну від навчання [2, с. 596 – 597].

Н. А. Кирилова зазначає, що на одностайну думку багатьох дослідників, що займаються проблемою ціннісних орієнтацій, незважаючи на специфіку підходів до неї, система ціннісних орієнтацій багато в чому визначає формування особистості людини. На жаль, далеко не всі результати можна порівняти між собою, так як різні автори розглядають феномен ціннісних орієнтацій з позицій різних психологічних напрямків [3].

І. В. Кондратенко, В. Ю. Могилевська вказують, що ціннісні орієнтації особистості одночасно залежать та впливають на власне внутрішню спрямованість особистості та норми соціального оточення, на мотиваційну сферу й сферу потреб, а також на систему сенсів діяльності та буття кожної особистості, що забезпечує цілісність елементів людської особистості. Також цінності приймають активну участь під час формування у людини свідомості, що допомагає оцінювати, висловлювати власну точку зору, відстоювати певну позицію чи принципи. Саме через процес «злиття» ціннісних орієнтацій із свідомістю людини вони можуть виступати як мотиви діяльності та поведінки [4].

Ш. Шварц та У. Білські, визначаючи цінності особистості, вказують на такі формальні показники даного поняття як: 1) це переконання, яке має відношення до бажаних кінцевих результатів або станів; 2) належність до надситуативного стану; 3) вибір, оцінка поведінки і подій керуються ціннісними орієнтирами; 4) ієрархічність у порядку цінностей [7].

Д. А. Леонтьєв у своїй роботі вирізняє три компоненти ціннісних орієнтацій: когнітивний, емотивний і поведінковий. Когнітивний містить у своїй структурі знання про цінності і знання-цінності; емотивний є емоційною складовою, яка впливає з оціночних суджень, крізь призму яких людина сприймає навколишню дійсність; поведінковий компонент пов'язаний з реалізацією ціннісних орієнтацій в поведінці особистості, тобто презентує регулятори поведінки, його цілі і норми [5].

Отже, ціннісні орієнтири займають особливе місце у психологічних утвореннях особистості, мають ієрархічну структуру і допомагають у побудові пріоритетів у мотивах, поведінці чи уподобаннях людини. До того ж цінності не існують окремо одна від одної, так само як не можуть існувати ізольовано від діяльності особистості чи суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для пілотажного вивчення ціннісних орієнтацій студентів третього курсу факультету української філології Криворізького державного педагогічного університету (об'єм вибірки - 15 осіб) нами був використаний опитувальник цінностей Ш. Шварца, який складається із двох частин Перша частина методики під назвою «Огляд цінностей» спрямована на вивчення цінностей особистості, які впливають на особистість, але не завжди виявляються в реальній соціальній поведінці (рівень нормативних ідеалів), друга - «Профіль особистості» допомагає у визначенні цінностей як індивідуальних пріоритетів. Тест орієнтований на визначення 10 напрямів ціннісних орієнтацій:

1. Влада. Даний тип цінностей вказує на те, що в особистості переважає потреба у домінуванні над іншими, у набутті авторитету, статусу, багатства чи іміджу, у досягненні су спільного визнання.

2. Досягнення. Цей тип цінностей вказує, що для людини пріоритетним є особистий успіх, соціальне схвалення.

3. Гедонізм. Цінності, які підносять над іншими чуттєве задоволення та насолоду життям.

4. Стимуляція. Тип цінностей, головною метою якого є набуття нових вражень та переживань, які виступають рушійною силою для розвитку особистості.

5. Самостійність. Вказує на те, що визначальним для людини виступають незалежність й автономність в усіх сферах життя та діяльності.

6. Універсалізм. Цінності спрямовані на досягнення розуміння, толерантності, захисту всіх людей і природи.

7. Доброта. Схожа на універсальність, але має вужчу спрямованість, тобто цінністю є благополуччя малої групи близьких людей.

8. Традиції. Цінними виступають культурні надбання людства, нації, прийняття у своєму житті вірувань, обрядів, традицій.

9. Конформність. Особистість ставить пріоритетними відповідність соціальним нормам, повагу до інших, самодисципліну, ввічливість тощо.

10. Безпека. Пріоритетними виступають власна безпека особи, нації, стабільність у суспільстві [6].

Проаналізувавши результати, отримані після опитування за методикою Ш. Шварца, можна виділити категорії, які становлять позитивні та негативні пріоритетні групи.

Якщо розглянути частотність розташування цінностей на перших трьох місцях у кожного зі студентів, то отримаємо наступну картину.

На першому місці в «Огляді цінностей» опинилися такі ціннісні орієнтації як самостійність (26,7%), універсалізм (20%), доброта (20%), конформність (13,3%), безпека (13,3%), стимуляція (6,7%). На другому місці: самостійність (53,3%), універсалізм (20%), доброта (13,3%), гедонізм (6,7%), безпека (6,7%); на третій - доброта (33,3%), універсалізм (20%), влада (20%), гедонізм (13,3%), самостійність (6,7%), безпека (6,7%).

Таким чином, цінності самостійність, доброта та універсалізм займають домінуюче місце на перших трьох місцях серед студентів.

У «Профіль особистості» на першому місці знаходяться такі категорії як самостійність (40%), універсалізм (33%), конформність (20%), доброта (6,7%).

Найнижчі оцінки в частині «Огляд цінностей» отримали такі категорії як влада (66,7%), традиції (26,6%), конформність (6,7%). На другому місці з кінця вибірки: традиції (26,7%), конформність (26,7%), влада (20%), стимуляція (20%), універсалізм (6,6%); на третьому від кінця - гедонізм (33,3%), стимуляція (26,7%), влада (13,3%), конформність (13,3%), традиції (6,7%), досягнення (6,7%).

У частині «Профіль особистості» на останньому місці знаходяться такі категорії як влада (66,7%), традиції (33,3%). Другу з кінця позицію займають влада (33,4%), стимуляція (26,7%), досягнення (13,3%), конформність (13,3%), безпека (13,3%).

Слід також зазначити, що визначені цінності з першої частини співпали з другою частиною у 26,7% (для першого вибору цінності) та 53,3% (для останнього вибору).

Здійснено групове ранжування ціннісних орієнтацій студентів за «Оглядом цінностей» та «Профилем особистості» (див. Табл.1).

Можна зробити висновок, що найпріоритетніші цінності знаходяться у категорії «самостійність» як на рівні нормативних ідеалів, так і на рівні індивідуальних пріоритетів. Це вказує на те, що студенти старших курсів прагнуть до незалежності власної діяльності, спрямовані на автономність у житті. Друге місце для частини «Огляд цінностей» впевнено посіли ціннісні орієнтації, які знаходяться у категорії «доброта», третє - «універсалізм», , і навпаки (на другому місці «доброта», а на третьому – «універсалізм») для «Профілю особистості».

Таблиця 1

Результати ранжування цінностей студентів

Цінності	Середнє за оглядом цінностей	Ранг огляду цінностей	Середнє за профілем особистості	Ранг профілю особистості
Конформність	3,62	7	2,17	6
Традиції	3,23	9	1,81	9
Доброта	4,71	2	2,62	3
Універсалізм	4,56	3	3,03	2
Самостійність	4,98	1	3,38	1
Стимуляція	3,47	8	2,09	7
Гедонізм	3,93	5	2,47	4
Досягнення	3,84	6	1,93	8
Влада	2,05	10	0,47	10
Безпека	4,03	4	2,2	5

Ми можемо спостерігати деяке зміщення у пріоритетності цінностей у загальній та індивідуальній структурі, але в цілому бачимо, що вагомим для студентів є досягнення розуміння з іншими, а також спрямованість на збереження безпеки навколишнього середовища і оточуючого їх соціуму, і крім того це бажання звужується до пошуку благополуччя для найближчого кола людей і самої особи.

Найменш привабливими цінностями як на рівні нормативних ідеалів, так і на рівні індивідуальних пріоритетів виявилися ті, що знаходяться у групах «влада» та «традиції». Це свідчить про те, що в більшості студенти не прагнуть домінувати одне над одним, а прагнуть діяти спільно; мають недостатньо часу, або вже відірвані від традиційного укладу життя, та ще не замислюються над духовною складовою життя.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. А. Кирилова. // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С. 29–37.

4. Кондратенко И. В. Особенности ценностных ориентаций студентов / И. В. Кондратенко, В. Ю. Могилевская // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2013. – Режим доступа до ресурсу: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostnyh-orientatsiy-studentov>

5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 22-24.

6. Методика Ш. Шварца (Ценностный опросник Шварца) – Режим доступа до ресурсу: <http://psychok.net/testy/322-test-tsennosti-shvartsa-tsennostnyj-oprosnik-tso-shvartsa-metodika-shvartsa>

7. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий – Режим доступа до ресурсу: <http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1007>.

УДК:159.922.7

Ілляшик К. К.

Тривожність як фактор неспішності у підлітковому віці

Анотація. У статті розкрито сутність поняття тривожності, неспішність, досліджено фактори що впливають на рівень шкільної тривожності у сучасних підлітків, доведено зв'язок тривожності і неспішності, дана порівняльна характеристика тривожності сучасних підлітків і підлітків 20 ст.

Ключові слова. Емоційний стан, тривожність, шкільна тривожність, неспішність.

Илляшик К. К. Тревожность как фактор неуспеваемости в подростковом возрасте

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятия тревожность, неуспеваемость, исследованы факторы влияющие на уровень школьной тревожности у современных подростков, доказана связь тревожности и неуспешности, дана сравнительная характеристика тревожности современных подростков и подростков в 20 веке.

Ключевые слова. Эмоциональное состояние, тревожность, школьная тревожность, неуспеваемость.

Summary. The article reveals the essence of the concept anxiety, underachievement studies the factors affecting the level of school anxiety of teenagers today, a proven relationship of anxiety and achievement, comparative characteristics of modern teenagers and adolescents in the 20th century.

Keywords. Emotional condition, anxiety, school anxiety, underachievement.

Процес розвитку дитини в навчальній діяльності передбачає в першу чергу її успішність. Успішність учня у свою чергу залежить від реалізації всіх потенціалів пізнавальних процесів, а також від сформованості провідних мотивів навчання – інтересу, цікавості тощо. Негативний емоційний стан дитини в школі

також може бути однією з причин неуспішності, а саме стрес, гнів, радість, в тому числі тривожність. Проблеми діагностики причин та подолання шкільної неуспішності виявляється досить актуальним для шкільної психології та батьків.

Сучасне наукове знання демонструє зростаючий інтерес до проблеми тривожності особистості. Тривожність як психічний стан виступає в якості найважливішого суб'єктивного фактора, що визначає успішність та продуктивність діяльності людини у сфері праці, спілкування і пізнання, робить істотний вплив на ефективність і якість різних видів діяльності, у тому числі і навчальної.

У психологічній літературі термін неуспішність не має чіткого визначення. На думку Л. А. Регуш, у психології, говорячи про неуспішність, мають на увазі її психологічні причини, якими є, як правило, властивості самого учня, його здібності, мотиви, інтереси [Цит. : 3, с. 23].

Дубровіна В. В. вважає, що неуспішність – це невідповідність підготовки учнів обов'язковим вимогам школи в засвоєнні знань, розвитку умінь і навичок, формування досвіду творчої діяльності і вихованості пізнавальних відносин. Цікава точка зору В. С. Цетлін, яка зазначає, що «під неуспішністю розуміється невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, що фіксується після закінчення якого-небудь значного відрізка процесу навчання – вивчення теми, кінець чверті, півріччя, року» [Цит. : 6, с. 1].

Неможливість керувати собою породжує відчуття безсилля і безнадії, знижуючи ще більше життєвий тонус, культивуючи пасивність та песимізм. Відтак, руйнується впевненість у собі, рішучість у діях і вчинках, наполегливість у досягненні мети, виникає постійна тривожність, а це впливає на неуспішність.

На думку А. М. Прихожан тривожність – особистісне утворення. Згідно її точки зору, тривожність властива всім людям, але в певній мірі, тому що це явище необхідне для пристосування людини до середовища, дійсності [5].

Згідно точки зору Л. Ф. Обухової, тривожність – це постійна або ситуативна властивість людини, яка призводить до стану підвищеного занепокоєння, відчуття страху і тривоги в специфічних соціальних ситуаціях [Цит.: 1].

За визначенням Р. С. Немова, тривожність – це властивість людини, яка постійно або ситуативно призводить до стану підвищеної турботи, відчуття страху і тривоги в специфічних соціальних ситуаціях [4].

Отже, тривожність – емоційний стан хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування.

Узагальнюючи погляди різних дослідників, можна відмітити дві позиції аналізу поняття тривожності: з одного боку, вона розглядається як суб'єктивне неблагополуччя особистості, яке негативно позначається на її взаємодії з оточуючими і на ставленні до себе; з іншого боку, тривожність має і позитивну функцію, яка пов'язана з мобілізацією людини в певних ситуаціях.

На сьогодні існує багато причин, які впливають на неуспішність учня. Вчені стверджують, що однією з причин є тривожність.

Мета нашої роботи: дослідити рівень тривожності сучасних підлітків та її зв'язок з шкільною неуспішністю. У відповідності до поставленої мети використаємо методику діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса. Дана методика була проведена у 8 і 9 класах у кількості 50-ти чоловік.

За методикою Філіпса «Рівень шкільної тривожності» виділяють чотири рівні: низький рівень тривожності (IV група); середній рівень (III група);

- високий рівень (II група); дуже високий рівень (I група).

Покажемо отримані результати в таблиці 1:

Таблиця 1

Результати дослідження факторів шкільної тривожності

Фактори шкільної тривожності	Кількість досліджуваних, %				
	Фактор, що переважає	Рівень тривожності			
		н	с	в	д.в
переживання соціального стресу	10	0	0	86	14
фрустрація потреби у досягненні успіху	28	7	13	67	13
страх самовиразу	16	20	30	30	20
страх ситуації перевірки знань	12	12	50	38	0
страх не відповідати очікуванням оточуючих	6	0	67	0	33
низький фізіологічний опір стресу	4	50	0	0	50
проблеми і страхи у відносинах із учителями	10	0	60	20	20
загальний рівень шкільної тривожності	14	12	28	46	14

Із таблиці 1 видно, що загальний рівень шкільної тривожності у сучасних підлітків вище середнього у 60 % досліджуваних. Найбільш представленим переважаючим фактором виявилась фрустрація потреби у досягненні успіху. Звертає на себе увагу і страх самовиразу. Переживання соціального стресу, хоча і не виявився переважаючим фактором шкільної тривожності, але був виявлений на рівні вище за середній у всіх досліджуваних. учнів.

Ласинкова Н. Б. [2] у 1996 році досліджувала фактори неуспішності, серед яких досліджувала тривожність. Порівняємо показники рівнів тривожності у сучасних підлітків та підлітків у 1996 році. Результати представлено у таблиці 2:

Таблиця 2

Порівняльний аналіз показників рівнів тривожності підлітків

Рівень тривожності	Кількість досліджуваних, %	
	Сучасні підлітки	Підлітки у 1996 році
низький	12	10
середній	28	50

високий	46	40
дуже високий	14	0

З таблиці 2 бачимо, що тривожність більша у сучасних підлітків ніж у підлітків у 1996 році. Причинами цього може бути як стрімкий розвиток комп'ютерних технологій, інтернету, інформаційний бум, загальне прискорення ритму життя, більш великі вимоги в навчанні, соціальні, економічні загострення в нашому суспільстві.

З метою аналізу успішності підлітків в школі нами було проведено аналіз шкільної документації, результатів діяльності учнів, бесіди з вчителями. На основі проведеного аналізу було складено рейтинг успішності досліджуваних. Доречі, більшість дітей виявили достатній рівень успішності.

З метою з'ясування зв'язку шкільної тривожності і неуспішності було визначено коефіцієнт кореляції Пірсона. Коефіцієнт кореляції склав: - 0,5777, що дає можливість констатувати зворотну залежність досліджуваних явищ з вірогідністю помилки 0,01. Отже діти, супротив нашим очікуванням, виявилось, що тривожність позитивно впливає на успішність учнів. Більш ретельний якісний аналіз дозволив зробити наступні констатації та висновки: діти які вчать дуже добре, мають високий рівень тривожності, але в основному більш ефективним та успішним навчання робить оптимальний рівень тривожності, який активізує пізнавальні дії дитини. Були також зафіксовані випадки, коли рівень тривожності, який перевищував оптимальну межу, все ж таки призводив до дезорганізації навчальної діяльності.

Таким чином, тривожність у підлітковому віці набуває своїх психологічних особливостей у зв'язку з особливостями віку, проявом кризи, емоційної нестабільності. Вона в багатьох випадках зумовлена соціальною ситуацією розвитку та оточенням підлітка, носить в певній мірі соціально обумовлений характер. Можна констатувати збільшення рівня шкільної тривожності сучасних підлітків у порівнянні з минулими поколіннями. Між тим, не можна говорити про однозначно негативний вплив тривожності на шкільну успішність. Скоріше за все, ми можемо припустити, що оптимальний рівень тривожності активізує навчання, робить його більш ефективним та успішним. З іншого боку, саме в підлітковому віці тривожність закріплюється як стабільна особистісна властивість. Враховуючи все зазначене, стає зрозумілим, що вивчення такого складного психологічного феномену як тривожність та її впливу на розвиток особистості і діяльності підлітка не втрачає своєї актуальності, і потребує від науковців нових дослідницьких зусиль.

Список використаної літератури

1. Бодалева А. А. Общение и формирование личности школьника /А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевский // Детская возрастная психология / – М., 1996. – 169 с.

2. Ласынкова Н. Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности / Н. Б. Ласынкова // Психологический журнал – 1996. – №1. – С. 169-175.
3. Мони́на Г.Б. Причины школьной неуспеваемости / Г. Б. Мони́на, Е.В. Панасюк// Практична психологія та соціальна робота – 2012. – №8. – С. 23-32.
4. Немов Р. С. Введения в наукове психологічне дослідження з елементами мат.статистики / Р.С.Немов // Психологія: Учеб. для студ. Вища. пед. навч. заклад: У 3 кн. – 4-е вид.- М.: Гуманит. вид. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодіагностика. – 640 с.
5. Прихожан А.М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа і вікова динаміка / А. М. Прихожан – М.: «МОДЕК», 2000. – С.21- 34.
6. Сухенко Т. П. Причины неуспешности учнів і шляхи їх подолання / Т. П. Сухенко// Основи здоров'я – 2011. – №7. – С. 2-8.

УДК 159.9

Ищенко А.В.

Природа і причини виникнення стресів у студентської молоді

Анотація. У статті проаналізовано природу виникнення стресів у студентської молоді. В статті виділені і проаналізовані причини і види стресів, які найчастіше зустрічаються у студентів, причини, що впливають на появу та прояви навчального стресу студентської молоді. Зроблено висновок про позитивний і негативний вплив стресів як на життєдіяльність організму, так і на життя студентів в цілому.

Ключові слова: стрес, студент, адаптація, вища освіта, молодь.

Ищенко А. В. Природа и причины возникновения стрессов у студенческой молодежи

Аннотация. В статье проанализирована природа возникновения стрессов студенческой молодежи. В статье выделены и проанализированы причины и виды стрессов, которые чаще всего встречаются у студентов, причины, которые воздействуют на возникновение и проявление учебного стресса у студенческой молодежи. Сделан вывод о положительном и отрицательном влиянии стрессов как на жизнедеятельность организма, так и на жизнь студентов в целом.

Ключевые слова: стресс, студент, адаптация, высшее образование, молодежь.

Ischenko A. V. Nature and causes of stress of student youth

Summary. This article describes the nature of the occurrence of stress of student youth. The article identifies and analysis causes and types of stress, that students have most of all, causes that influence the occurrence and expression of educational stress of

students youth. We have made conclusions about positive and negative influence of stress as on the body's vital activity, as on students' life in general.

Keywords: stress, student, adaptation, higher education, youth.

Постановка проблеми. В умовах сучасного трансформаційного суспільства ХХІ століття життя людини принципово змінилося: драматизація соціокультурних подій, значна кількість антропогенних катастроф, агресивність інформаційного простору, надмірно швидкий темп життєдіяльності спричиняють нервово-психічні і психосоматичні перевантаження. Інтенсивний вплив стрес-факторів на людину може бути настільки сильним, що особистісні властивості вже не відіграють вирішальної ролі у розвитку стресового переживання, що може розвинути практично у кожній здорової і емоційно стійкої людини [3, с.25]. У результаті стресу (а особливо – дистресу) знижується продуктивність різних видів діяльності, порушується психічне і соматичне (фізичне) здоров'я.

Значним стрес-фактором у житті молоді людини є навчання у вищому навчальному закладі, що характеризується високим нервово-психічним напруженням, хронічною перевтомою, підвищеною тривогою, виснаженням функціональних резервів організму. Означене зумовлює актуальність дослідження психологічних особливостей природи і причин стресів серед студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень. Традиційно у науковій літературі стрес (від англ. Stress – тиск, напруга) розглядається у значенні, запропонованому Г.Сельє у 1936 році для позначення великого кола станів, «котрі обумовлені виконанням діяльності в особливо складних умовах і виникають у відповідь на різноманітні екстремальні впливи – стресори» [3, с.9]. У сучасній науці найбільш усталеними вважаються два основних підходи щодо аналізу феномену стресу:

1) клінічні (медико-біологічні) дослідження стресу як внутрішнього стану організму (психологічно дискомфортного), пов'язаного із порушенням гомеостазу [3; 5], підвищенням або зниженням психофізіологічної активності (В.А.Бодров, Т.А.Немчин, А.Т.Тигранян та ін.);

2) психологічні дослідження стресу [2; 3; 7], в межах яких даний феномен асоціюється із емоційно-психічним напруженням людини (Є.П.Ільїн, Л.О.Китаєв-Смик, А.Б.Леонова, Н.І.Наєнко, Т.В.Циганчук та ін.).

Проблема впливу стрес-факторів на особистість та її діяльність досліджувалася Л.М.Аболіним, Г.Л.Заїкіною, Є.П.Ільїним, Л.О.Китаєвим-Смик, В.І.Розовим, Т.В.Циганчук та іншими науковцями, які вивчали механізми та закономірності динаміки, форми виявлення та наслідки стресів. Основні стрес-фактори були виокремлені Г.С.Абрамовою, А.Г.Базилевським, О.В.Бодровим, І.О.Корнієнко, Т.В.Циганчук, які наголошували на стресогенному характері таких чинників як необхідність прийняття рішень у критичній ситуації за дефіциту часу, брак інформації, рольова невизначеність, підвищена відповідальність за наслідки, необхідність змінювати профіль діяльності та/ або засвоювати її нові форми, адекватно відповідати на нові виклики

соціокультурного середовища тощо.

Стресу піддаються всі категорії населення, особливо студентська молодь [6]. Адже стадійна організація процесу навчання із надзвичайно напруженими періодами підсумкового контролю під час сесій є серйозним навантаженням на адаптаційні можливості організму [2; 3], що спричиняє об'єктивні та суб'єктивні зміни психічного стану особистості. Об'єктивні зміни, як наголошує Т.В.Циганчук, охоплюють сферу динаміки психічних пізнавальних процесів, психосоматичну сферу; суб'єктивні зміни включають оцінки особистістю власного стану [7, с. 675].

У науковій літературі навчальний стрес пов'язується із переживанням психічної напруженості в умовах високої відповідальності за прийняття рішення. Н.В.Самоукіна визначає навчальний стрес як напружений стан студента, який виникає під впливом емоційно негативних і екстремальних факторів при виконанні діяльності; характерною ознакою даного типу стресу є його негативний прояв, дистрес [цит. за 5, с.11].

Робота в умовах навчального стресу є серйозним випробовуванням фізичного і психічного здоров'я студента, перевіркою стану його профпридатності [2; 6]. Стан стресового напруження, тривоги (1 – 2 стадії стресу) супроводжується мобілізацією психічної діяльності (і зокрема – адаптаційних резервів), вегетативними проявами тривоги; актуалізується мотивація досягнення мети, спостерігається підвищення уваги, короткочасної пам'яті. Разом з тим при перевтомі така «надмобілізація» резервів може загострити існуючі хворобливі стани і спричинити появу нових [2; 7, с. 674]. Молоді люди часто випробовують на міцність адаптаційні властивості свого організму. Адже саме в студентські роки ми сповнені сил, активності, нам здається, що будь-які перешкоди переборні. У цей період активно проявляється максималізм: перемоги і, особливо, невдачі приймаються дуже близько до серця. Тому так важливо навчитися самоконтролю та саморегуляції емоційних переживань при виконанні людиною професійно зорієнтованої діяльності [1; 3; 6].

Постановка завдання. В цілому аналіз наукової літератури свідчить про досить широкий діапазон проблем досліджуваного питання. Дане дослідження є ще однією спробою означити причини і види стресів, які найчастіше зустрічаються серед студентської молоді.

Визначення основних чинників, які впливають на адаптивність чи схильність молоді до емоційно-стресових реакцій, має важливе значення для розробки стратегій психолого-педагогічного супроводу навчально-професійної діяльності студентів і зокрема – профілактики та психокорекції стресових станів студентства.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою перевірки значущості стрес-факторів у навчально-професійній діяльності сучасних студентів нами було сплановане і виконане емпіричне дослідження на базі Криворізького державного педагогічного університету. Вибіркову сукупність склали 70 студентів денного відділення психолого-педагогічного факультету (1,3,5 курс).

Студентам було запропоновано виконати ранжирування стресогенності

життєвих подій (була використана модифікована шкала стресогенних життєвих подій Т.Холмса і Р.Раге [цит. за 3, с. 11-12]). Аналізу піддавалися перші три рангові позиції у виборі студентів вибіркової сукупності.

Узагальнені дані ранжирування наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Стресогенні життєві події студентів

п/п	Життєві події	Ранжирування стрес-факторів	Студенти 1 курсу	Студенти 3 курсу	Студенти 5 курсу
1	Конфлікти з одногрупниками і близькими людьми		III	III	III
2	Зміна місця проживання (переїзд)		I	-	-
3	Проблеми у взаємовідносинах із близькою людиною (другою половинкою)		II	I	I
4	Проблеми зі здоров'ям		-	II	II

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що для студентів першого курсу найбільшим стресором є зміна місця проживання, що зумовлює мобілізацію адаптаційних ресурсів. Для студентів 3 – 5-х курсів найбільш важливою сферою життєтворчості є реалізація планів сімейного устрою, а тому проблеми у стосунках із близькою людиною для них є найбільшим стресором (у ранжируванні стрес-факторів студентами 1-го курсу ці проблеми обіймають II позицію). Хвилюють студентів 3 – 5-х курсів проблеми зі здоров'ям (II рангова позиція), що може тлумачитися як результат тривалих емоційно-стресових перевантажень, які позначилися на психосоматиці та загострюють хронічні захворювання студентів.

Психосоціальні проблеми, пов'язані із конфліктами у межах студентської групи та із близькими людьми займають стабільну III рангову позицію в оцінці стресогенності життєвих подій студентами.

В цілому виявлені тенденції цілком узгоджуються із віковими особливостями розвитку особистості у період пізньої юності та ранньої дорослості. Зважаючи на те, що провідною діяльністю у студентський період життя людини є навчально-професійна діяльність, ми повторили процедуру емпіричного дослідження щодо оцінювання студентами стресогенності подій у навчальному процесі.

Нами було проведено інтерв'ю зі студентами вибіркової сукупності, що дозволило скласти шкалу стресорів навчально-професійної діяльності студентів (див. табл. 2), які потім були піддані ранжируванню.

Аналіз результатів дослідження виявив, що найбільшим стрес-фактором для студентів стало є занадто велике навчальне навантаження та розчарування в обраній професії. Студентів 3 – 5-х курсів стабільно хвилюють конфлікти із викладачем (II рангова позиція стрес-фактору). Невиконані або виконані неправильно навчальні завдання викликають емоційно-стресове напруження лише у студентів 1-го курсу (II рангова позиція). Відсутність навчально-методичних

матеріалів для підготовки до занять знижує свою значущість для студентів у динаміці (можна припустити, що студенти звикають до несистемності роботи), тоді як фактор незадоволення отриманою оцінкою, навпаки, збільшує значущість. Найменше студенти 1 – 5-х курсів переживають через нездані і незахищені практичні, лабораторні роботи та погану успішність з певної дисципліни.

Таблиця 2

Стресогенні події навчально-професійної діяльності студентів

п/п	Стресові ситуації	Ранжирування стрес-факторів	Студенти 1 курсу	Студенти 3 курсу	Студенти 5 курсу
1	Нездані і незахищені практичні, лабораторні роботи		IV	-	IV
2	Невиконані або виконані неправильно завдання		II	-	-
3	Велика кількість пропусків занять		-	III	-
4	Недостатньо повні знання із дисципліни		-	IV	III
5	Погана успішність із певної дисципліни		IV	IV	-
6	Занадто велике навчальне навантаження		I	I	I
7	Відсутність інтересу до дисципліни або пропонуваної студенту роботи		III	II	III
8	Виникнення конфліктних ситуацій із викладачем		-	II	II
9	Відсутність навчально-методичних матеріалів для підготовки до занять		II	III	IV
10	Незадоволеність отриманою оцінкою		IV	II	III
11	Розчарування в обраній професії		I	I	I

Означене дозволяє стверджувати, що у ставленні до навчально-професійної діяльності студентів домінує орієнтованість на уникнення неприємностей, невдачі (а не на досягнення успіху) та зовнішні (екстринсивні) тенденції мотивації. У даних умовах існує два варіанти розвитку стресової реакції:

1) стан емоційно-стресового напруження переживається студентами позитивно і підвищує готовність до активної діяльності і мобілізації резервів організму [2; 3; 4];

2) надмірний рівень емоційного збудження, хвилювання є дезорганізуючим стресором, що позначається на зниженні динаміки психічних пізнавальних процесів та погіршенні психосоматики [7, с. 675]. Це може призводити до переходу організму на стадію виснаження, минаючи стадію резистентності [2; 3; 5; 7].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз наукової літератури та результати емпіричного дослідження дозволяють нам розглядати стрес у студентському періоді життя як індивідуально зумовлену реакцію особистості на ситуації, що виникають у житті та у навчально-професійній діяльності та супроводжуються появою сильних емоційних переживань і відповідними зрушеннями у перебігу пізнавальних процесів, змінами у психосоматичній, мотиваційній і поведінковій сферах. Основним стрес-фактором для більшості

студентів є значне навантаження у навчально-професійній діяльності та розчарування в обраній професії.

Варіативність емоційно-стресових реакцій студентів залежить від індивідуально-типологічних характеристик особистості та успішності соціальних зв'язків. Постійний стрес у значній кількості студентів призводить до зловживання алкоголем, палінням, і навіть вживання наркотиків. Неадекватні методи боротьби зі стресом не вирішують проблеми, а тільки погіршують її і завдають шкоди здоров'ю, призводять до патологічної залежності.

Стрес можна і потрібно попереджати такими профілактичними заходами як системність занять, грамотний розподіл розумового та фізичного навантаження, правильне харчування і повноцінний сон, здоровий спосіб життя і відсутність шкідливих звичок, регулярні заняття спортом, громадська діяльність.

Ці та багато інших рекомендації дозволяють якщо не уникнути стресу у студентському житті, то хоча б звернути його на користь, підвищити адаптаційні властивості організму, набути безцінний досвід і життєву мудрість.

Подальші наукові розвідки у вивченні феномену стресових переживань студентів ми вбачаємо у співставленні оцінок стрес-факторів студентами різних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Калошин В. Як долати стрес у педагогічній діяльності? / В. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 8. – С.75
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – Москва : Наука, 2013. – 386 с.
3. Розов В. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посібн. / В. С. Розов. – Київ : Кондор, 2009. – 278 с.
4. Розов В. Психологічна діагностика адаптивних здібностей до стресу / Віктор Сергійович Розов. – Київ : Либідь, 2011. – 68 с.
5. Тигранян А. Стресс и его значение для организма / Армен Тигранович Тигранян. – Москва : Наука, 2008. – 176 с.
6. Фиронян А. Стрес в навчанні студентів / А. Фиронян // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 8. – С.11
7. Циганчук Т. В. Стрес у професійній діяльності / Т. В. Циганчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту. – Вип. 30. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С.669– 678.

УДК: 159.9

Ю.Н. Карандашев

Уровневая хронология онтогенетического развития

Аннотация. Центральной проблемой психологии развития, да и психологии в целом, является периодизация онтогенеза. Не просто деление жизни на отдельные периоды, а создание теории, которая бы объясняла, почему индивидуальная жизнь делится на периоды определенным образом. Только имея

такую теорію, можна задаватися вопросом о длительности возрастных периодов и их границах. Решению этой задачи посвящена данная статья.

Ключевые слова: онтогенез, периодизация онтогенеза, эволюционная концепция онтогенеза, уровневая периодизация онтогенеза, хронология онтогенеза, уровневая хронология онтогенеза, метрика онтогенеза.

Ю.М.Карандашев. Рівнева хронологія онтогенетичного розвитку.

Анотація. Центральною проблемою психології розвитку, та й психології у цілому, є періодизація онтогенезу. Не просто ділення життя на окремі періоди, а створення теорії, яка б пояснювала, чому індивідуальне життя поділяється на періоди певним чином. Лише маючи таку теорію можна перейматися питанням щодо тривалості вікових періодів та їхніх меж. Вирішенню цієї задачі присвячена дана стаття.

Ключові слова: онтогенез, періодизація онтогенезу, еволюційна концепція онтогенезу, рівнева періодизація онтогенезу, хронологія онтогенезу, рівнева хронологія онтогенезу, метрика онтогенезу.

Y.N.Karandashev. Layered chronology of ontogenetic development

Summary. The central problem of development psychology, and psychology in general, is a way of dividing of life into periods called in european tradition as a periodization of ontogenesis. Nor just the division of life into separate periods, but the creation of a theory that would explain why the individual life is divided into periods in a certain way. Only with such a theory, it is possible to wonder about the age periods and the duration of their borders. The solution of this problem appears as an objective of this article.

Keywords: ontogenesis, chronology of ontogenesis, metrics of ontogenesis, way of dividing of life into periods, periodization of ontogenesis, multi-level periodization of development, evolutionary theory of development.

Постановка проблеми. «Хронология» – дословно это наука о времени, потому что, как известно, «логос» – это наука, а «хроно» – время. Но поскольку времени как такового не существует, а есть только взаимодействие и процессы, его обеспечивающие, то хронология, получается, наука о несуществующем, т.е. вроде бы и не наука вовсе. Однако если быть снисходительнее и определить хронологию как науку о временном измерении взаимодействия и составляющих его процессов, тогда можно было бы смириться с нею как наукой о временной составляющей происходящих изменений.

За словом «хронология» существует еще одно значение, различающееся с вышеприведенным. Хронология определяется также как временной расклад происходящих событий, т.е. определенная их последовательность, описывающая некоторый сюжет. Тогда за словом «логос» уже будет стоять не наука о чем-то (имеется в виду способ объяснения), а история чего-то, т.е. способ описания, или изложение этой последовательности. Поэтому мы постараемся различать эти два значения, что, естественно, будет сопровождаться специальными оговорками или вытекать из контекста.

Универсальная шкала времени, будучи линейной, может быть определена целой иерархией измерительных шкал: номинальной, порядковой, интервалов и метрической. Номинальная шкала, или шкала названий, к действительности никакого отношения не имеет, а служит только тому, что различить два явления путем их называния. Мы же изучаем изменения, т.е. объективно протекающие процессы, а потому она нам ничего не дает и интересовать нас не будет. Обращаться же к ней, чтобы что-то назвать, нет нужды – мы и так, т.е. без ее позволения, занимаемся этим в меру необходимости.

Порядковая шкала в рамках одного измерения дает нам последовательность событий А, Б, В и так далее. При этом на шкале времени вводится отношение «раньше-позже», т.е. утверждается, что событие А происходит раньше, чем Б, событие Б раньше, чем В, и так далее. Шкала эта позволяет вставлять события между уже существующими событиями, т.е. как бы дифференцируя ее, умещает новые события в уже существующей временной системе координат. В этой шкале мы не говорим, что более ранние события являются причиной более поздних – мы просто утверждаем, что они только предшествуют, а что стоит за этим предшествованием, пусть разбираются специалисты. Наше дело – это временная последовательность, т.е. хронология событий (второе значение).

В математике есть такой раздел, называется топология, изучает отношения связности. В нашей временной шкале эта топология, т.е. не наука о связности, а описание связей, также представлено, только дано оно здесь в одном-единственном, временном измерении. Поэтому в случае необходимости и при желании подчеркнуть наличие связности, мы вместо хронологии событий можем говорить о временной топологии событий.

Шкала интервалов (иногда ее называют также шкалой отношений), следующая за порядковой, уже устанавливает между событиями отношение близости – исходя из того, что между соседними событиями новое событие никак не вставишь. Она опять же не интересуется природой этих интервалов – она только фиксирует факт соседской неразрывности двух событий, которые, собственно, и являются интервалами. Поэтому в рамках определенного сюжета может существовать только одна-единственная последовательность событий. На самом же деле возможны также и параллельные процессы, которые временная шкала уже не учитывает, имея только единственное измерение. Правда, путем введения других, уже пространственных измерений мы можем описывать также и параллельные процессы.

Метрическая шкала отличается от шкалы отношений тем, что в ней вводится единица временного отношения – столь малая, что каждый интервал может быть ею описан. Она не оставляет незаполненного времени, в котором ничего не происходит, она так его дробит, так дифференцирует, что любой процесс, даже самый-самый, может быть в ней описан. Это уже своего рода универсальный инструмент, настроенный на любые процессы, что вызывает однако некоторые сомнения.

Временная шкала не берет во внимание процессуальную сторону взаимодействия, о чем выше уже говорилось, а потому к структуре и динамике

протекаючих процесів вона підходить із зовні, со сторони, т.е. абстрагується від їх змісту. Отсюдова витікає, во-перших, висновок про її недостатність в науковому дослідженні, а во-других, висновок про необхідність занурення в процесуальну сторону взаємодії, представлену в нашому випадку рівнями організації.

В методології і логіці науки розроблені різні математическі засоби для опису шкали часу і відбуваючих в ній подій, відомі під назвою «часові логіки» або «логіки часу». Вони розглядають не тільки різні види відносин між подіями, а також їх рефлексивне відображення в свідомості дослідника. Однак по суті своїй вони не виходять за межі вже описаної нами часової шкали, т.е. остаточний результат залишається тим самим.

Постановка задачі. Сьогодні ми спробуємо побудувати шкалу часу іншим способом, опираючись на рівні організації матерії, т.е. занурюючись в процесуальну сторону взаємодії. Почнемо з того, що виберемо якийсь довільний рівень організації. Для цього рівня маємо на шкалі часу його початок, визначене першим актом ініціалізації, і маємо його кінець, визначене другим актом ініціалізації, відносячись до наступного рівня організації. Вся ж шкала часу охоплює розгортання всіх рівнів організації, починаючи з вибраного нами i -го рівня і закінчуючи $(i+d)$ -м рівнем. Нам же цілком достатньо розглянути тільки один початковий період, тому що во всіх інших початкових періодах буде повторюватися те ж саме, але на іншому матеріалі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ітак, на вибраному початковому рівні ми розглядаємо один-єдиний початковий віковий (приблизимося до конкретики) період. Їм передіє точно такий же, але попереднього рівня, і, нарешті, за ним слідує теж такий же, але наступного рівня організації. Залишається з'ясувати: а) що знаходиться всередині початкового вікового періода, і б) в яких відносинах він знаходиться з попереднім початковим. Відносини з наступним початковим періодом слідує з другої поставленої задачі.

Оскільки на початковому рівні організації початковий віковий період представлений як одне ціле без якої-небудь диференціації, то ми нічого про нього не можемо сказати, не вдаючись до небажаних зовнішніх визначень. А к останнім ми не маємо права вдаватися, тому що вони будуть диктуватися умовами, відмінними від змісту процесів даного рівня організації. Ми можемо тільки підозрювати, що початковий період має свою внутрішню структуру, але ми повинні її вивести з логіки рівня організації, а не вводити ззовні, т.е. із зовні, не звертаючись до неї.

Все вищесказанне можна представити в вигляді наступної таблиці (табл.1.):

Таблиця 1

Вікоструктура i -го рівня організації

рівень	i
--------	-----

период	
j	1

Поднимаясь уровнем выше, т.е. на $i+1$, мы тут же сталкиваемся с делением исходного начального периода на два подпериода. Дело в том, что первый подпериод является периодом «выключенности» i -го уровня организации из рассматриваемого $(i+1)$ -го, а второй – периодом «включенности». Первый подпериод предполагает существование рассматриваемого $(i+1)$ -го уровня организации без привлечения предыдущего уровня, т.е. без его аффилиации («удочерения» или «усыновления»), а второй – уже с аффилиацией, т.е. когда i -й уровень организации уже включен в систему функционирования рассматриваемого $(i+1)$ -го уровня.

Таким образом, исходный начальный возрастной период представляется на последующем уровне организации в виде двух подпериодов. Возникает естественный вопрос, как соотносятся между собой на шкале времени эти подпериоды? Какой из них длиннее, а какой короче? – На этот вопрос мы не можем сейчас дать ответ. Единственно, можно сказать, что второй подпериод следует за первым и что второго бы не было без первого. Иными словами, отношения между ними укладываются в шкалу интервалов, т.е. близости, при которой между ними уже ничего не существует, а потому и оснований вставлять что-либо тоже нет. Конечно, умозрительно кажется, что «пустой» первый подпериод должен бы быть короче «полного» второго подпериода, но это только *кажется*, а потому эту «видимость» мы должны взять на заметку, но не принимать за факт. Мы вообще не имеем права говорить тут о какой-либо временной метрике, потому что здесь нет никакой единицы измерения, а потому и мерить нечего. Что же касается первого и второго подпериодов, на данный момент рассмотрения они являются для нас с формальной стороны вообще идентичными, если отбросить содержание «выкл» и «вкл».

Все вышесказанное можно представить в виде следующей таблицы (табл.2.):

Таблица 2

Возрастная структура $(i+1)$ -го уровня организации

уровень период	i	$i+1$
j+1	1/2	1
	2/2	

Поднимаясь уровнем еще выше, т.е. на $(i+2)$ -й, мы снова сталкиваемся с делением каждого из подпериодов на два под-подпериода. И снова, первый под-подпериод является периодом «выключенности» данного уровня организации из предыдущего, а второй – периодом «включенности». Первый под-подпериод предполагает существование предыдущего уровня организации в первом подпериоде без привлечения пред-предыдущего уровня, т.е. без его аффилиации, а второй – уже с аффилиацией, т.е. когда пред-предыдущий уровень организации

уже включен в систему функционирования рассматриваемого предыдущего уровня. Казалось бы, для данного под-подпериода нет места для существования, поскольку предыдущий уровень организации находится в нем в «выключенном» состоянии, однако не будем забывать, что высший уровень организации продолжает функционировать, даже если в нем не аффилированы предыдущий и пред-предыдущий уровни организации.

Таким образом, первый возрастной подпериод представился нам на пред-предыдущем уровне организации в виде двух под-подпериодов. И опять же возникает естественный вопрос, как соотносятся между собой на шкале времени эти подпериоды? Какой из них длиннее, а какой короче? – На этот вопрос мы опять же не можем сейчас дать ответ. Единственно, можно сказать, что второй подпериод следует за первым и что второго бы не было без первого. Иными словами, отношения между ними укладываются в шкалу интервалов, т.е. близости, при которой между ними уже ничего не существует, а потому и оснований вставлять что-либо тоже нет. Конечно, умозрительно кажется, что «пустой» первый под-подпериод должен бы быть короче «полного» второго под-подпериода, но это опять только кажется, а потому сию «видимость» мы снова должны отбросить от себя. Мы вообще не имеем права говорить тут о какой-либо временной метрике, потому что здесь снова нет никакой единицы измерения, а потому и мерять нечего. Что же касается первого и второго подпериодов, пока они являются для нас с формальной стороны идентичными, если отбросить «выкл» и «вкл».

Все предыдущие логические рассуждения следует повторить для второго подпериода и придти к аналогичным выводам. В результате оказывается, что как первый подпериод, так и второй подпериод делятся соответственно на два под-подпериода, в результате чего начальный период высшего уровня становится у нас представленным четырьмя под-подпериодами с чередованием «выкл», «вкл», «выкл» и «вкл» в рамках пред-предыдущего уровня на фоне «выкл» и «вкл» предыдущего уровня.

Все вышесказанное можно изобразить в виде следующей таблицы (табл.3.):

Таблица 3

Возрастная структура третьего уровня организации

уровень период	i	i+1	i+2
j+2	1/4	1/2	1
	2/4		
	3/4	2/2	
	4/4		

Следующий наш шаг требует подняться еще выше и провести вышеприведенные логические рассуждения очередной раз, на новом материале и в удвоенном количестве (табл.4.):

Таблица 4

Возрастная структура четвертого уровня организации

уровень период	i	i+1	i+2	i+3
j+3	1/8	1/4	1/2	1
	2/8			
	3/8	2/4		
	4/8			
	5/8	3/4	2/2	
	6/8			
	7/8	4/4		
	8/8			

Следующий наш шаг требует подняться еще выше и провести вышеприведенные логические рассуждения очередной раз, на новом материале и в еще более удвоенном количестве (табл.5.):

Таблица 5

Возрастная структура пятого уровня организации

уровень период	i	i+1	i+2	i+3	i+4
j+4	1/16	1/8	1/4	1/2	1
	2/16				
	3/16	2/8			
	4/16				
	5/16	3/8	2/4		
	6/16				
	7/16	4/8			
	8/16				
	9/16	5/8	3/4	2/2	
	10/16				
	11/16	6/8			
	12/16				
	13/16	7/8	4/4		
	14/16				
	15/16	8/8			
	16/16				

Следующий наш шаг объединяет все рассматриваемые нами уровни организации, выстраивая для нее общую периодизацию. Однако поскольку метрические отношения между уровнями нам неизвестны, то для каждого уровня мы введем свою целую единицу, т.е. для уровня i величина начального возрастного периода составит $A1$ и через нее будут выражаться его подпериоды, для уровня $i+1$ – $B1$, для $i+2$ – $C1$, для $i+3$ – $D1$ и для $i+4$ – $E1$. В результате получим следующую картину (табл.6.).

В приведенной выше периодизации каждый уровень организации и соответствующий ему начальный возрастной период представлен в собственной

системе измерения, отправным пунктом которой являются величины начальных возрастных периодов, т.е. их длительности, выраженные в номинальной шкале через названия А, В, С, D и E – между собой не сравнимые.

Таблица 6

Возрастная структура уровней организации в их динамике

уровень период	i	i+1	i+2	i+3	i+4
j	A1				
j+1	B1/2	B1			
	B2/2				
j+2	C1/4	C1/2	C1		
	C2/4				
	C3/4	C2/2			
	C4/4				
j+3	D1/8	D1/4	D1/2	D1	
	D2/8				
	D3/8	D2/4			
	D4/8				
	D5/8	D3/4			
	D6/8				
	D7/8				
	D8/8				
j+4	E1/16	E1/8	E1/4	E1/2	E1
	E2/16				
	E3/16	E2/8			
	E4/16				
	E5/16	E3/8			
	E6/16				
	E7/16				
	E8/16				
	E9/16	E5/8	E2/4		
	E10/16				
	E11/16	E6/8			
	E12/16				
	E13/16	E7/8	E3/4		
	E14/16				
	E15/16				
	E16/16				
	E8/8	E4/4	E2/2		

Единица, стоящая справа от буквы, свидетельствует о том, что данный период является начальным, охватывая развитие в рамках целого уровня организации. Понятно, что в таком виде наша периодизация не может быть общей основой для рассмотрения всех начальных возрастных периодов, т.е. общей временной шкалы пока не содержит, так как время здесь исчисляется только в рамках определенного начального возрастного периода, а между собой они никак не связаны.

Основанием для перехода от приведенной выше «разорванной» периодизации к периодизации универсальной, т.е. базирующейся на общей единице измерения, является вполне понятное и очевидное положение, что скорость протекания процессов, т.е. происходящих изменений, в рамках каждого конкретного уровня организации – зависит от того, в состав каких высших уровней организации входит данный уровень. Действительно, возьмем, например, атомный уровень организации. Скорость происходящих в нем процессов зависит от того, рассматриваем ли мы их на собственном, т.е. атомном, уровне, или на уровне молекулярном, или на уровне, скажем, рибонуклеиновом. Атомные процессы оказываются зависимыми от того,

входят ли они в состав высших уровней и сколько этих высших уровней находится над ними. Они подчиняются уже не только собственным законам, но и вступают между собой в отношения, определяемые высшими уровнями организации.

По отношению к приведенной периодизации это значит конкретно, что длительность периода каждого уровня организации должна увеличиваться, как только над ним возникает новый уровень организации. С учетом природы акта инициализации, которые интегрирует структуры исходного уровня организации в структуры нового уровня организации, есть основания полагать, что длительность периода с появлением нового уровня организации удваивается по причине необходимости совершения двойной работы, в которой принимает участие не только одна сторона, как это было ранее, даже если процессов было множество, а две стороны, выстраивающиеся последовательно, а потому и действующие по очереди, что требует двойного времени. Данный факт усложнения процессов взаимодействия и увеличения времени, необходимого для него, неоднократно отмечался в литературе по общей теории систем.

На смену линейной одноуровневой шкале времени пришла интегральная, уровневая шкала времени, пронизывающая все уровни организации и объединяющая протекающие в ней процессы взаимодействия.

В качестве единицы измерения приведенной выше периодизации следует взять единичный период самого низшего уровня организации (в нашем случае это уровень i) и через него выразить «длины» всех остальных периодов (табл. 7.):

Таблица 7

Дискретизация возрастной структуры уровней организации

уровень период	i	$i+1$	$i+2$	$i+3$	$i+4$
j	1				
$j+1$	2	4			
	2				
$j+2$	4	8	16		
	4				
	4	8			
	4				
$j+3$	8	16	32	64	
	8				
	8	16			
	8				
	8	32			
	8				
	8				
	8				
$j+4$	16	32	64	128	256
	16				
	16	32			
	16				
	16	32			
	16				
	16				
	16				
	16	32	64	128	
	16				
	16	32			
	16				
	16	64			
	16				
16					
16					

	16	32			
	16				
	16				

Представленные числовые соотношения показывают, что при переходе с данного уровня организации на следующий – линейный размер временного периода исходного уровня удваивается, а временная шкала периодизации, оставаясь равномерной внутри каждого уровня, удваивает свою единицу измерения.

Выше приведенные формы периодизации можно представить также в следующем виде, отображая в ней не только длительность периода (в скобках), но и его порядковый номер (табл.8.):

Таблица 8

Нумерация возрастной структуры уровней организации

уровень период	i	i+1	i+2	i+3	i+4
j	1(1)				
j+1	2(2)	1(4)			
	3(2)				
j+2	4(4)	2(8)	1(16)		
	5(4)				
	6(4)	3(8)			
	7(4)				
j+3	8(8)	4(16)	2(32)	1(64)	
	9(8)				
	10(8)	5(16)			
	11(8)				
	12(8)	6(16)	3(32)		
	13(8)				
	14(8)				
	15(8)				
j+4	16(16)	8(32)	4(64)	2(128)	1(256)
	17(16)				
	18(16)	9(32)			
	19(16)				
	20(16)	10(32)	5(64)		
	21(16)				
	22(16)				
	23(16)				
	24(16)	12(32)	6(64)	3(128)	
	25(16)				
	26(16)	13(32)			
	27(16)				
	28(16)	14(32)	7(64)		
	29(16)				
	30(16)				
	31(16)				

Благодаря введенной здесь уровневой нумерации временных периодов мы получаем уже вполне завершённую уровневую периодизацию развития с системой временных шкал и однозначной метрикой, общей для всех уровней.

Переходя от формальных построений и выводов к хронологическому содержанию конкретных возрастных периодов, мы построим далее возрастную шкалу постнатального развития, т.е. покажем, как раскладываются возрастные периоды жизни человека в их временном измерении от рождения до старости, т.е.

начала инволюции. Для этого нам нужны данные трех видов: а) количество уровней организации, реализующих постнатальное развитие, б) примерный возраст, в котором начинается какой-либо возрастной период, и в) примерный возраст, в котором он заканчивается.

Итак, допустим, что от момента рождения до начала периода зрелости у человека реализуются пять уровней организации. Мы не будем здесь их называть, потому что эта конкретика нам здесь не нужна – пока достаточно лишь поверить. Далее, мы точно знаем, что переход от раннего детства (третий уровень организации) к позднему детству (четвертый уровень) происходит в возрасте около 3 лет. Точно также мы знаем, что переход от позднего детства (четвертый уровень) к взрослости (пятый уровень) происходит в возрасте около 11,5 лет. Нетрудно сосчитать, сколько дней длится позднее детство. Три года составляют 36 месяцев или 1080 дней. Одиннадцать с половиной лет составляют 138 месяцев или 4140 дней. Соответственно длительность позднего детства равна 3060 дней в обычной временной шкале. Теперь посчитаем, сколько возрастных периодов уровня организации i содержится в четвертом начальном возрастном периоде нашей периодизации? – Правильно, 64 периода. Теперь остается поделить длительность позднего детства на число периодов, выступающих уже в роли условных единиц, и получить длительность одного периода: $p=3060/64=47,8$ дня= $1,59$ мес. На этой основе теперь можно построить возрастную шкалу постнатального развития, умножая временную величину этой единицы измерения на длительность периода в условных единицах.

В приведенной ниже таблице (табл.9.) вместо длительности периодов в условных единицах, в скобках дается длительность периодов в принятых единицах времени: м – месяцы, г – годы.

Таблица 9

Интервализация возрастной структуры постнатальных уровней организации

уровень период	i	i+1	i+2	i+3	i+4
j	1(1,6м)				
j+1	2(3,2м)	1(6,4м)			
	3(3,2м)				
j+2	4(0,5г)	2(1,1г)	1(2,1г)		
	5(0,5г)				
	6(0,5г)	3(1,1г)			
	7(0,5г)				
j+3	8(1,1г)	4(2,1г)	2(4,3г)	1(8,5г)	
	9(1,1г)				
	10(1,1г)	5(2,1г)			
	11(1,1г)				
	12(1,1г)	6(2,1г)	3(4,3г)		
	13(1,1г)				
	14(1,1г)				
	15(1,1г)				
j+4	16(2,1г)	8(4,3г)	4(8,5г)	2(17,0г)	1(34,0г)
	17(2,1г)				
	18(2,1г)	9(4,3г)			
	19(2,1г)				

	20(2,1г)	10(4,3г)	5(8,5г)	3(17,0г)
	21(2,1г)			
	22(2,1г)	11(4,3г)		
	23(2,1г)			
	24(2,1г)	12(4,3г)	6(8,5г)	
	25(2,1г)			
	26(2,1г)	13(4,3г)		
	27(2,1г)			
	28(2,1г)	14(4,3г)	7(8,5г)	
	29(2,1г)			
	30(2,1г)	15(4,3г)		
	31(2,1г)			

Определив возрастную структуру постнатального возраста, можно далее перейти к возрастной периодизации, называя возрастные периоды, которые выше уже упоминались, но не рассматривая уровни организации, которые были предметом рассмотрения в моей книге (табл.10.):

Таблица 10

Хронологизация возрастной структуры постнатальных уровней организации

уровень период	i	i+1	i+2	i+3	i+4
j новорожденность	1(0,0м)				
j+1 младенчество	2(1,6м)	1(1,6м)			
	3(4,8м)				
j+2 раннее детство	4(8,0м)	2(8,0м)	1(8,0м)		
	5(1,2г)				
	6(1,7г)	3(1,7г)			
	7(2,3г)				
j+3 позднее детство	8(2,8г)	4(2,8г)	2(2,8г)	1(2,8г)	
	9(3,9г)				
	10(4,9г)	5(4,9г)			
	11(6,0г)				
	12(7,0г)	6(7,0г)	3(7,0г)		
	13(8,1г)				
	14(9,2г)	7(9,2г)			
15(10,2г)					
j+4 взрослость	16(11,3г)	8(11,3г)	4(11,3г)	2(11,3г)	
	17(13,4г)				
	18(15,5г)	9(15,5г)			
	19(17,7г)				
	20(19,8г)	10(19,8г)	5(19,8г)		
	21(21,9г)				
	22(24,0г)	11(24,0г)			
	23(26,2г)				
	24(28,3г)	12(28,3г)	6(28,3г)	1(11,3г)	
	25(30,4г)				
	26(32,5г)	13(32,5г)			
	27(34,7г)				
	28(36,8г)	14(36,8г)	7(36,8г)		
	29(38,9г)				
30(41,0г)	15(41,0г)				
31(43,2г)					

Следующим шагом мы проделаем ту же самую процедуру, но уже для пренатального возраста, т.е. от зачатия до рождения. И здесь также мы допустим существование пять уровней организации. Мы также не будем здесь их называть, потому что, как уже говорилось, эта конкретика нам здесь не нужна, т.е. достаточно лишь поверить. Далее, мы точно знаем, что переход от зачатию (первый уровень организации) происходит в возрасте, принятым за начало отсчета, т.е. 0 дней. Точно также мы знаем, что пренатальный возраст заканчивается рождением ребенка (пятый уровень) и происходит в возрасте около 266 дня от момента зачатия. Теперь посчитаем, сколько условных возрастных единиц уровня организации i содержится в пренатальном возрасте? – Правильно, 341 условная единица. Теперь остается поделить длительность пренатального возраста на число условных возрастных единиц и получить длительность одной единицы: $p=266/341=0,78$ дня. На этой основе можно теперь построить возрастную шкалу пренатального развития, умножая временную величину этой единицы измерения на длительность периода в условных единицах.

В приведенной ниже таблице (табл.11.) вместо длительности периодов в условных единицах, в скобках дается длительность периодов в принятых единицах времени: ч – часы, д – дни, н – недели, и м – месяцы.

Таблица 11

Интервализация возрастной структуры пренатальных уровней организации

уровень период	i	i+1	i+2	i+3	i+4		
j	1(18,7ч)						
j+1	2(37,4ч)	1(74,9ч)					
	3(37,4ч)						
j+2	4(3,1д)	2(6,2д)	1(12,5д)				
	5(3,1д)						
	6(3,1д)	3(6,2д)					
	7(3,1д)						
j+3	8(0,9н)	4(1,8н)	2(3,6н)	1(7,1н)			
	9(0,9н)						
	10(0,9н)	5(1,8н)					
	11(0,9н)						
	12(0,9н)	6(1,8н)	3(3,6н)				
	13(0,9н)						
	14(0,9н)						
15(0,9н)	7(1,8н)						
j+4	16(0,4м)	8(0,8м)	4(1,7м)	2(3,3м)	1(6,7м)		
	17(0,4м)						
	18(0,4м)	9(0,8м)					
	19(0,4м)						
	20(0,4м)	10(0,8м)	5(1,7м)				
	21(0,4м)						
	22(0,4м)	11(0,8м)					
	23(0,4м)						
	24(0,4м)	12(0,8м)	6(1,7м)	3(3,3м)			
	25(0,4м)						
	26(0,4м)	13(0,8м)					
27(0,4м)							

	28(0,4м)	14(0,8м)	7(1,7м)		
	29(0,4м)				
	30(0,4м)	15(0,8м)			
	31(0,4м)				

Определив возрастную структуру пренатального возраста, можно далее перейти к возрастной периодизации, называя возрастные периоды, которые выше уже упоминались, но не рассматривая уровни организации, которые были уже предметом рассмотрения в моей книге (табл.12.):

Таблица 12

Хронологизация возрастной структуры пренатальных уровней организации

уровень период	i	i+1	i+2	i+3	i+4
j мейоз	1(0,0ч)				
j+1 гистогенез	2(18,7ч)	1(18,7ч)			
	3(2,3д)				
j+2 эмбриогенез	4(3,9д)	2(3,9д)	1(3,9д)		
	5(7,0д)				
	6(10,1д)	3(10,1д)			
	7(13,3д)				
j+3 органогенез	8(2,3н)	4(2,3н)	2(2,3н)	1(2,3н)	
	9(3,2н)	5(4,1н)			
	10(4,1н)				
	11(5,0н)	6(5,9н)	3(5,9н)		
	12(5,9н)				
	13(6,8н)				
	14(7,7н)				
15(8,6н)	7(9,2г)				
j+4 системогенез	16(2,2м)	8(2,2м)	4(2,2м)	2(2,2м)	
	17(2,6м)				
	18(3,0м)	9(3,0м)			
	19(3,5м)				
	20(3,9м)	10(3,9м)	5(3,9м)		
	21(4,3м)				
	22(4,7м)				
	23(5,1м)	11(4,7м)	6(5,5м)		
	24(5,5м)				
	25(6,0м)	12(5,5м)		3(5,5м)	
	26(6,4м)				
	27(6,8м)				
	28(7,2м)	14(7,2м)	7(7,2м)		
	29(7,6м)				
30(8,0м)					
31(8,5м)	15(8,0м)				

Как видно из вышеприведенной таблицы, границы переходов от данного возрастного периода к следующему вполне совпадают с эмпирическими. Что касается деталей, они будут обсуждаться при рассмотрении механизмов, действующих на каждом из уровней организации пренатального развития.

Выводы. В заключение следует обратить внимание на одно обстоятельство. Дело в том, что онтогенетическое развитие начинается от зачатия и продолжается до конца жизни [1]. Кратковременная задержка в развитии или его прекращение за отсутствием внутренних или внешних условий, равно как и переход к старению – смещают возрастные границы, что в общем вполне естественно. Но что бы мы ни говорили, жизнь человека от зачатия до ее конца непрерывна. Деление на пренатальное и постнатальное развитие в общем-то условно, т.е. уровни организации пренатального развития нужно объединять с уровнями организации постнатального развития, т.е. мы должны иметь не два раза по пять уровней организации, а сразу десять уровней и плюс еще один, относящийся к выделению периода зрелости. Проблема однако заключается в том, что при переходе от пятого уровня организации пренатальности к первому уровню организации в постнатальности имеет место нарушение вышеописанных закономерностей удвоения периодов. Так, длительность последнего периода пренатальности составляет 6.7 месяца, а длительность первого периода постнатальности – 1,6 месяца. Мы объясняем это тем, что физиологический уровень организации при переходе от пренатальности к постнатальности перестает тормозить нервные процессы, что ведет к уменьшению возрастного периода в несколько раз. Понятно, что это всего лишь гипотеза, но сам факт уменьшения имеет место и нуждается в объяснении. Аналогичный сдвиг имеет место при переходе от периода взрослости к периоду зрелости. Но об этом потом...

Использованная литература

1. Карандашев Ю. Н. Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития / Ю. Н. Карандашев. – Бельско-Бяла : Addendum, 2013; [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/>.

УДК 159.9

Ковжижина А.

Особливості мотивації досягнення успіху та тривожності у студентів-магістрантів

Анотація. У статті розглядаються особливості мотивації досягнення успіху, а також тривожності у студентів-магістрантів педагогічного ВНЗ. Для успіху у досягненні поставлених цілей студенту необхідний певний рівень мотиваційної готовності. Виявлено, що магістри в більшості мають середній рівень мотивації успіху та тривожності. Встановлено, що статистично достовірна залежність між рівнем тривожності та мотивацією успіху відсутня. Мотивація успіху не залежить від рівня особистісної тривожності.

Ключові слова: студенти-магістри, мотивація успіху, тривога, тривожність.

Ковжижина А. Особенности мотивации достижения успеха и тревожности у студентов-магистрантов

Аннотация. В статье рассматриваются особенности мотивации достижения успеха, а также тревожности у студентов-магистрантов педагогического вуза. Для успеха в достижении поставленных целей студенту необходим определенный уровень мотивационной готовности. Выявлено, что магистры в большинстве имеют средний уровень мотивации успеха и тревожности. Установлено, что статистически достоверная зависимость между уровнем тревожности и мотивации успеха отсутствует. Мотивация успеха не зависит от уровня личностной тревожности.

Ключевые слова: студенты-магистры, мотивация успеха, тревога, тревожность.

Summary. In the article the features of motivation to succeed, and anxiety in students graduate pedagogical universities. To succeed in achieving the goals the student requires a certain level of motivational readiness. Revealed that most masters have an average level of motivation of success and anxiety. It was established that statistically significant relationship between the level of anxiety and motivation for success is absent. Motivation success does not depend on the level of personal anxiety.

Keywords: students graduate, success motivation, anxiety, anxiety.

Актуальність проблеми. Актуальність проблеми зумовлена тим, що на даний період проблема людської активності та тривожності посідає особливе місце. Особистість, яка здатна ставити перед собою цілі та йти до них, брати відповідальність за свої рішення та вчинки формується в процесі соціалізації. Мотивація досягнення забезпечує саме таку поведінку, яка показує ставлення людини до себе та своєї діяльності. Вивченням цієї проблеми займалися Д. Мак-Клелланд, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен, С. Спілбергер та багато інших.

Метою статті є вивчення особливостей рівня мотивації досягнення успіху та тривожності студентів-магістрантів V курсу.

Мотивація досягнення – різновид мотивації діяльності, який залежить від потреб людини здобувати успіхи та уникати невдач [2].

Перші дослідження, присвячені мотивації досягнення, здійснив Д.Мак-Клелланд. Він стверджував, що розвиток мотивації досягнення супроводжується особливостями соціалізації, прикладом можуть бути ціннісні орієнтації представників різних соціальних верств населення. Вчений вважав, що сприятливі умови виховання та середовища формують мотивацію успіху [2].

Г. Мюррей вважав, що потреба в досягненні характеризується наступним: виконання важкого; управляти, маніпулювати; робити швидко і самостійно; долати перешкоди, отримувати високі показники; удосконалюватися; змагатися і випереджати інших; реалізовувати таланти [8].

Згідно з Х. Хекхаузенем мотивація досягнення визначається спробою збільшити або зберегти високу здатність людини до усіх видів діяльності. Саме кінцевий результат є метою мотивації досягнення і отримати його можна завдяки власним особливостям.

Х. Хекхаузен вказував, що для особистостей з мотивацією досягнення властивий постійний перегляд цілей. Постійне повернення до перерваного заняття є також важливим. Мотивацію досягнення вирізняє саме часове охоплення ряду дій від безлічі інших мотивів [7].

Говорячи про мотивацію досягнення успіху, С.А. Пакуліна зазначає, що в ній виділені дві групи мотивів. Зовнішня мотивація досягнення успіху (екстеріорізований успіх) становить наступні види успіху: успіх – удача, успіх – матеріальний рівень, успіх – визнання, успіх – влада. До внутрішньої мотивації досягнення успіху (інтеріоризувати успіх) віднесені наступні види успіху: успіх як результат, особистий успіх, успіх – психічний стан, успіх – подолання, успіх – покликання [4].

А. А. Мірсаєтова вважає, що мотивація досягнення – це поведінка людини, спрямована на досягнення успіхів в житті, на можливо краще виконання будь-якого виду діяльності, яку він вважає значущою і яка орієнтована на досягнення певного результату, до якого може бути застосований критерій успішності. Одним з найважливіших серед сукупності факторів, що визначають мотивацію досягнення, є мотив досягнення. Мотив досягнення пояснює індивідуальні відмінності в орієнтаціях, інтенсивності та послідовності поведінкових актів, пов'язаних з досягненням успіхів. Мотив досягнення є стійкою рисою особистості і проявляється в ситуаціях діяльності досягнення [3].

Для особистостей з мотивацією досягнень властиві: наполегливість у досягненні мети, незадоволеність досягнутим, намагання робити краще, схильність захоплюватися роботою, отримувати задоволення від успіху; необхідність вдосконалювати діяльність, співпраця з іншими людьми. Особистості, які орієнтовані на успіх, переважно мають середній рівень ризику, а ті, хто навпаки – високий рівень ризику. Чим вища мотивація досягнень, тим нижча готовність до ризику [2].

С. Спілбергер вважав, що підвищена тривожність є основним механізмом неадаптивної поведінки. Кожна особистість має свій рівень тривожності. Самоконтроль і самооцінка цього стану є істотним компонентом адаптивної саморегуляції [5].

На думку О.О. Халік, особистісна тривожність є стійкою властивістю особистості, яка характеризується підвищеною схильністю відчувати тривогу через реальні чи уявні небезпеки, визначається фізіологічними, когнітивними, емоційними й поведінковими аспектами та відіграє переважно негативну функцію [6].

Л. Е. Дерягіна, А. К. Шерстеннікова вважають, що суттєвими і відносно незалежними видами мотивації студентів в умовах навчальної діяльності є мотивація досягнення успіху і уникнення невдачі. У показниках академічної успішності простежується залежність ефективності навчання від структури домінуючої мотивації студентів [1].

Р. Р. Хасанова, О. М. Штерц вказують, що існує взаємозв'язок між самооцінкою і мотивацією досягнення успіху, але твердження, що чим вище самооцінка, тим вище рівень мотивації досягнення успіху не підтверджують.

Мотивація досягнення успіху ними визначається як очікування похвали, визнання, оцінка результату діяльності, але ці потреби актуальні в молодшому шкільному і підлітковому віці. А в пізній юності цих потреб не існує, так як в юнацькому віці формується вміння самоаналізу, самоспостереження і рефлексії, здатність аналізувати власні результати і, тим самим, оцінювати себе [5].

Отже, мотивацію успіху вивчали у поєднанні з мотивацією уникання невдач самооцінкою, схильністю до ризику та тривожністю тощо.

Методика та організація дослідження. Дослідження проводилося серед студентів-магістрантів, що навчаються за напрямом підготовки «Українська мова і література» в Криворізькому державному педагогічному університеті. Обсяг досліджуваної вибірки склав 17 осіб (від 21 до 22 років). Для дослідження мотивації досягнень була застосована «Методика діагностики мотивації досягнення успіху Т. Елерса», а для дослідження тривожності - «Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності» Ч. Спілберга.

Результати дослідження. Розглянемо результати діагностики студентів-магістрантів за методикою Т. Елерса. Виявлено, що мотивація досягнення успіху студентів-магістрантів в більшості середня та достатньо висока (див. рис.1). Зокрема, найбільше студентів демонструють середній рівень мотивації успіху - 47,2%, більше третини досліджуваних мають достатньо високий рівень мотивації - 35,4%.



Рис. 1. Особливості мотивації успіху студентів-магістрів

Дуже високий рівень мотивації досягнення успіху властивий 11,8% студентів, тоді як низький рівень – лише 5,9%. Можна сказати, що рівень мотивації студентів високий, адже студенти-магістранти вже не перший рік навчаються, у деяких вже є сім'ї, робота тощо.

Проаналізуємо результати діагностики студентів-магістрів за методикою «Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності» Ч. Спілберга (див. Рис. 2).

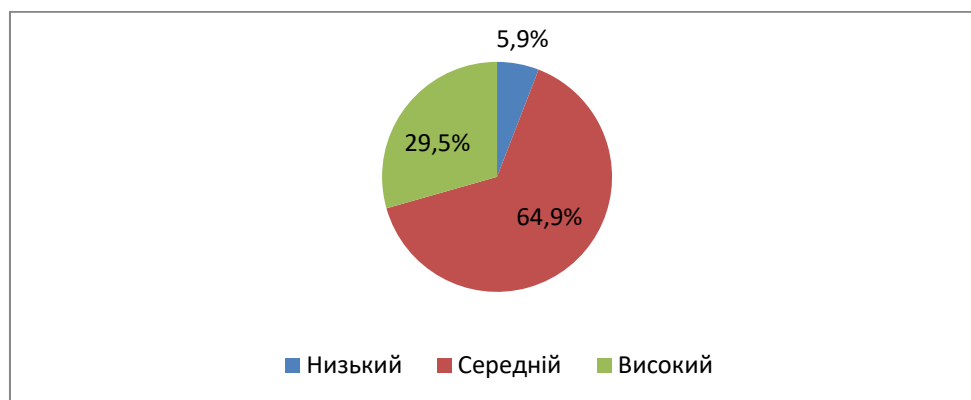


Рис. 2. Особливості тривожності студентів-магістрів

Встановлено, що більшість студентів мають середній рівень тривожності – 64,9%, що свідчить про емоційне благополуччя даних досліджуваних. Низький рівень тривожності властивий лише 5,9% магістрам. Викликає занепокоєння досить значний відсоток студентів, які демонструють високий рівень тривожності, майже третина досліджуваних – 29,5%. Високий рівень тривожності впливає на поведінку людини. Такі особистості схильні до надмірного хвилювання, стану тривоги в різноманітних ситуаціях, може знижуватися ефективність їх діяльності.

Розглянемо взаємозв'язок мотивації успіху з тривожністю у студентів-магістрів. У студентів з середнім рівнем тривожності спостерігається середній, а в більшості випадків високий рівень мотивації. Серед студентів з високим рівнем тривожності домінує середній рівень мотивації досягнення успіху – 60%. Тоді як високий і дуже високий рівні мотивації представлені значно меншими відсотками – по 20%.

Але поряд з тим за результатами кореляційного аналізу встановлено, що статистично достовірний зв'язок між тривожністю та мотивацією успіху відсутній як за параметричним критерієм Пірсона (0,2 при рівні значимості 0,4), так і за непараметричним критерієм Спірмена (0,098 при рівні значимості 0,7). Отже, від рівня тривожності не залежить рівень мотивації успіху.

Висновки. Мотиваційні феномени є одним з визначальних внутрішніх факторів людини, які впливають на її досягнення успіху. У ході проведеного дослідження було виявлено, що в опитаних нами студентів V курсу домінує високий рівень мотивації досягнення успіху. Можна сказати, що студенти-магістранти успішні особистості, мають в середньому достатній рівень мотивації успіху. Встановлено, що статистично достовірний зв'язок між особистісною тривожністю та мотивацією успіху відсутній. Також студенти мають в більшості середній рівень тривожності, хоча третина студентів - високотривожні. Це означає, що останні схильні до надмірного хвилювання, стану тривоги в широкому колі ситуацій. Але в конкурентному сучасному середовищі потрібні стресостійкі, невисокотривожні особистості. У зв'язку з цим нагальною стає необхідність з одного боку стимулювати розвиток мотивації успіху, а з іншого – сприяти зниженню рівня тривожності до оптимального рівня.

Список використаної літератури

1. Дерягина Л. Е. Роль доминирующей мотивации в успешности (неуспешности) учебной деятельности и ее взаимосвязь с личностной и ситуативной тревожностью / Л. Е. Дерягина, А. К. Шерстенникова / Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – №12(56). – 12 с.
2. Макклелланд Д. К. Теория мотивации Макклелланда / Д. К. Макклелланд. – Режим доступу до статті <https://4brain.ru/blog/%D1%82%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F-%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8-%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%BA%D0%BB%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0/>
3. Мирсаєтова А. А. Мотивация достижения успеха личности: психологический аспект / А. А. Мирсаєтова // Психологическая практика. – 2010. – № 5. – С. 56 – 59.
4. Пакулина С. А. Методика диагностики мотивации достижения успехов студентов в вузе / С. А. Пакулина // Психология обучения. 2009. № 1. С. 102 – 113.
5. Спілбергер Х. Шкала реактивної та особистісної тривожності / Х. Спілбергер. – Режим доступу до статті <http://psy.rv.ua/content/shkala-reaktivno%D1%97-ta-osobist%D1%96sno%D1%97-trivozhnost%D1%96-sp%D1%96lberger-khan%D1%96n>
6. Халік О. О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів-початківців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. О. Халік. - Київ, 2010. - 20 с.
7. Хасанова Р. Р. Исследование взаимосвязи самооценки і мотивации достижения успеха у студентов / Р. Р. Хасанова, О. М. Штерц / Современные наукоемкие технологии, 2013. – № 7–2. – С. 220 – 221.
8. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург: Смысл, 2001. – 860 с.
9. Холл К. С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. – Москва: КСП+, 2000. – 672 с.

УДК 159.9

Лашкун О. С.

Особливості страхів у дітей молодшого шкільного віку

Анотація. У статті зроблена спроба вивчення поняття «страх». Проаналізовані класифікації страхів за різними ознаками. Експериментально виявлені поширені страхи серед дітей молодшого шкільного віку: страх смерті, покарання, фізичного пошкодження.

Ключові слова: страх, молодший шкільний вік, класифікація страхів.

Лашкун А. С. Особенности страхов у детей младшего школьного возраста

Аннотация. В статье предпринята попытка изучения понятия «страх». Проанализированы классификации страхов за различными критериями. Экспериментально выявлены распространенные страхи среди детей младшего школьного возраста: страх смерти, наказания, физического повреждения.

Ключевые слова: страх, младший школьный возраст, классификация страхов.

A. S. Lashkun. Differents of fears of children from primary school

Summary. The article is an attempt to explore the concept of «fear». We analyzed the classification of fears for the different criterias. We experimentally revealed widespread fears among children of primary school age: the fear of death, punishment, physical damage.

Keywords: fear, primary school age, classification of fears.

Постановка проблеми. Емоції супроводжують людину впродовж всього її життя. Однією із найнебезпечніших емоцій є страх. Діти не менш ніж дорослі схильні до страхів. Переважна більшість страхів в тій чи іншій мірі обумовлюються віковими особливостями і мають тимчасовий характер. Наявність страхів у дитячому віці не можна залишати без уваги, так як це може мати негативний вплив на розвиток особистості в онтогенезі, впливати на самооцінку дитини, та її взаємодію із зовнішнім світом та людьми, заважати учбовій діяльності.

Деякі питання проблеми страхів вивчалися вітчизняними та зарубіжними психологами та психіатрами (Л. С. Виготський, Г. Еберлейн, О. В. Запорожець, К. Ізард, Г. С. Костюк, В. Купер, В. В. Леві, Б. Пере, З. Фрейд, С. Холл, К. Хорні.). Дослідженням страхів в молодшому шкільному віці займалися О. І. Захаров, Н. З. Карпенко, Ю. Н. Максимова, М. О. Панфілова, А. М. Прихожан, О. М. Скляренко та інші.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Багато вчених займалися формулюванням поняття «страх», розробляли класифікації страхів. А. В. Петровський розглядає страх як «негативний емоційний стан, що з'являється при отриманні суб'єктом інформації про можливі збитки для його життєвого благополуччя, про реальну чи уявну небезпеку, що йому загрожує» [2, с.248].

О. І. Захаров наголошував, що «емоція страху виникає у відповідь на дію загрозового стимулу. У свою чергу, розуміння небезпеки, її усвідомлення формуються в процесі життєвого досвіду і міжособистісних стосунків, коли деякі індиферентні для дитини подразники поступово набувають загрозового характеру» [3, с.2].

Ю. Щербатих зазначає, що у кожної людини є «індивідуальний набір актуальних страхів», який складається з 5-20 компонентів, багато з яких формуються саме у дитинстві [6, с.9].

В. Астапов пропонує наступне визначення: «Страх - це нормальна адекватна реакція на ситуацію зовнішньої небезпеки». Автор також прийшов до висновку, що до 5 років боязнь темряви і тварин стає явною і переважає інші страхи, іноді на рік або два її замінюють уявні страхи - страхи нереального (привиди,

чудовиська); далі, приблизно з 7-8 років, переважають дорослі види страхів - страх смерті, хвороби, соціальні страхи [1].

А. В. Петровський порівнює емоцію страждання і страху та приходиться до висновку, що «на відміну від емоції страждання, що викликається прямим блокуванням найважливіших потреб, людина, переживаючи емоцію страху, має в своєму розпорядженні лише імовірнісний прогноз можливого неблагополуччя і діє на основі цього (часто недостатньо достовірного або перебільшеного) прогнозу» [2, с.248].

Переходячи до класифікації страхів слід зазначити, що дослідники беруть за основу різні критерії для поділу страхів. Найбільш повною можна вважати класифікацію О. І. Захарова, який виділяє ситуативно і особистісно обумовлений страх, гострий і хронічний (сталий), інстинктивний і соціально опосередкований, реальний (при конкретній загрозі) і уявний (на рівні уявлень) [3, с. 3-5].

Ю. Щербатих розділяє усі страхи на 3 групи: природні (страх пожежі, поранення та ін.), соціальні (страх публічного виступу та ін.), внутрішні (страх смерті, темряви та ін.) [6, с.20].

Р. В. Овчарова розглядає страх як афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості людини конкретної загрози для її життя і благополуччя. Виділяє наступні види страхів:

а) вікові страхи - у емоційночутливих дітей як відображення їх психічного та особистого розвитку. Виникають вони під дією наступних факторів: наявність страхів у батьків, тривожність в стосунках з дитиною, надмірна опіка батьками від небезпек та ізоляція від спілкування з однолітками, значна кількість заборон батьків або повна свобода дій, а також багаточисельні нереалізовані погрози дорослих, конфліктні стосунки в сім'ї, психічні травми, емоційне зараження страхами під час спілкування з однолітками та дорослими;

б) невротичні страхи, що характеризуються підвищеною емоційною інтенсивністю та напругою, які негативно впливають на формування характеру дитини, униканням об'єкту страху [5].

О. І. Захаров розглядав особливості страхів в учнів молодшого шкільного віку. До початку навчання у школі у дітей спостерігається зменшення кількості та якості страхів, що обумовлено новою соціальною позицією школяра, що зменшує як егоцентричну орієнтацію особистості, так і інстинктивно опосередковані форми страху. Та це не означає, що страхи зникають. Вони трансформуються, наприклад, страх власної смерті трансформується у страх смерті батьків. Молодший шкільний вік - це вік, коли перехреснюються інстинктивні і соціально опосередковані страхи. Домінуючий страх в цьому віці - це страх бути не тим, про кого добре говорять, кого поважають, цінують і розуміють. Це страх не відповідати соціальним вимогам найближчого оточення, будь то школа чи родина. Часто зустрічається такий різновид страху "бути не тим", як страх запізнення в школу, тобто страх не встигнути, отримати осуд, більш широко це страх соціальної невідповідності і неприйняття. Велика вираженість цього страху у дівчаток не випадкова, тому що вони раніше, ніж хлопчики, засвоюють соціальні норми, більшою мірою схильні до почуття провини і більш критично

(принципово) сприймають відхилення своєї поведінки від загальноприйнятих норм [3, с.22-23].

Постановка завдання. З метою виявлення основних видів страхів серед дітей молодшого шкільного віку нами було проведено емпіричне дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні страхів молодших школярів брали участь учні 2-3 класів школи №70 м. Кривого Рогу. Всього в опитуванні приймало участь 94 учня. З них учні 2-А і 2-Б класів віком від 7 до 8 років у складі 61 дитини. Також в опитуванні приймали участь 33 учні 3-А класу віком від 8 до 9 років.

Серед учнів 2-х і 3-х класів була використана Методика виявлення дитячих страхів «Страхи в будиночках» (О.І Захаров). Підрахувавши спочатку число відповідей на запитання, запропоновані учням, робиться висновок про загальний рівень страхів дитини (у залежності від кількості позитивних відповідей: низький, середній, високий). Потім запитання співвідносяться із зазначеними раніше групами страхів і якщо дитина в трьох випадках з чотирьох-п'яти дає стверджувальну відповідь, то цей вид страху діагностується як наявний.

Серед учнів 2-х класів були отримані такі результати: низький рівень страхів мають 8.2% (5 учнів), середній рівень мають 31.15% (19 учнів), підвищений рівень мають 47.54% (29 учнів), високий рівень страхів мають 11.48% (7 учнів). Таким чином, серед учнів 2-х класів домінує підвищений рівень страхів. Найпоширенішими є страх смерті (власної та смерті батьків) та покарання, страх фізичного ушкодження та медичний страх. Низький рівень страху може свідчити про приховані страхи і тривоги дитини.

Провівши тестування серед учнів 3-го класу були отримані такі результати: низький рівень страхів мають 7 учнів (21,2%), середній рівень мають 11 учнів (57,57%), підвищений рівень мають 6 учнів (18,18%), високий рівень має 1 учень (3%). Найпоширенішими є просторовий страх (висоти, води, замкнутого простору), страх смерті (власної або батьків) та покарання, страх фізичного ушкодження (неочікувані звуки, напад, вогонь, транспорт та ін.). Отже, серед третьокласників домінує середній рівень вияву страхів, що відрізняє їх від учнів 2-х класів.

Домінуючим страхом у цьому віці є страх невідповідності соціальним вимогам, що пояснюється новою соціальною ситуацією розвитку, зокрема, і збільшенням вимог до молодшого школяра та очікувань дорослих.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, розглянувши поняття «страху» у трактуванні різних авторів та їх погляди на класифікації страхів, можна дійти висновку, що страх – це емоція, яка пов'язана з реакцією на ситуацію зовнішньої небезпеки. У дітей молодшого шкільного віку спостерігається трансформація страхів, через зміну соціальної ситуації. Домінуючим страхом у цьому віці є страх невідповідності соціальним вимогам. Визначено зменшення інтенсивності виявів страхів: з домінування високого рівня страхів у другокласників до середнього – в третьокласників. Експериментально вивчено, що найпоширенішими страхами серед дітей молодшого шкільного віку

є: страх смерті (своїї та своїх рідних), страх покарання та фізичного ушкодження, просторовий страх (висоти, води, замкнутого простору).

Подальші наукові пошуки можуть поглибити результати емпіричних досліджень шляхом використання додаткових методик, збільшення кількості респондентів. Також доречним буде порівняння за гендерною ознакою чи співставлення рівня страхів у дітей з благополучних чи неблагополучних сімей.

Список використаної літератури

1. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов // Санкт-Петербург: Питер. – 2004. – Режим доступу до ресурсу: <http://padaread.com/?book=114795&pg=1>

2. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. - 496 с.

3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. / А. И. Захаров // Санкт-Петербург: «Издательство СОЮЗ». – 2000. – Режим доступу до ресурсу: http://best-school.kz/parents/council_of_psychologists/how_to_help_our_children/fears_of_children.pdf

4. Ковалевська А. О. Методи дослідження страхів дітей молодшого шкільного віку / А. О. Ковалевська // Проблеми сучасної психології. – 2012. – №15. – С. 270.

5. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие / Р. В. Овчарова // Москва: Издательский центр «Академия». – 2003. – Режим доступу до ресурсу: http://pedlib.ru/Books/7/0024/7_0024-1.shtml#book_page_top

6. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. – Москва: Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.

УДК 159.9

Maliuga A. V.

The use of computer (gaming) addiction for the cognitive development of students

Summary. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of computer (gaming) addiction among students with the practical research. The main causes of this problem, such as leisure time, relieving stress, etc., are defined. The results of the formative experiment of using displacing methods of influence in order to use computer addiction for the cognitive development of students are shown.

Keywords: addiction, computer addiction, game addiction, addict, student.

А. В. Малюга. Використання комп'ютерної (ігрової) залежності для когнітивного розвитку студентів

Анотація. Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми комп'ютерної (ігрової) залежності серед студентів з результатом практичного дослідження. Визначено основні причини виникнення даної проблеми: проведення вільного часу, зняття стресу тощо. Представлено результати формувального експерименту

щодо впровадження заміщаючих методів впливу з метою використання залежності для когнітивного розвитку студентів.

Ключові слова: залежність, комп'ютерна залежність, ігроманія, адикт, геймеризм, студент.

А. В. Малюга. Использование компьютерной (игровой) зависимости для когнитивного развития студентов

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы компьютерной (игровой) зависимости среди студентов с результатом практического исследования. Определены основные причины возникновения данной проблемы: проведение свободного времени, снятие стресса т.д. Представлены результаты формирующего эксперимента по внедрению замещающих методов воздействия с целью использования зависимости для когнитивного развития студентов.

Ключевые слова: зависимость, компьютерная зависимость, игроманія, адикт, геймеризм, студент.

Formulation of the problem. The problem of increasing amount of students from the addictive (dependent) behavior, their immersion in aggressive computer games is now escalating and needs special attention teachers and academics.

Analysis of studies on the issue. Consequently, a lot of researchers, both domestic (S.H.Vershlovskyy, M.Yu.Hovoruhina, A.Zhychkina, T.Zelinska, O.Z.Kudashkina, O.V.Petrunko, H.Starshenbaum, N.Tokareva, N.Makarenko etc.) and foreign (J.Flanagan, P.Wallace etc.) dedicate their publications to that issue. According to T.M.Zelinskaya addiction – «is a process of psychological regression, due to which a person becomes a slave to someone or something. This is a destructive defect of human adaptation to a world in which he lives» [4]. The authors, who deal with addictive behavior (eg, from computer games) believe that addiction « is a form of a destructive behavior, which is expressed in the desire to escape from reality by changing mental state through the use of certain substances or permanently fixing the attention on a specific subjects or types of activity, accompanied by the development of intensive positive emotions» [2]. Jack Flanagan notes that "Game addiction is a modern phenomenon, but it is very common, whose life consequences can be startling" [1]. Jack Flanagan notes that "Game addiction is a modern phenomenon, but very common, whose life consequences can be startling" [1]. According to H.Starshenbaumom "A dependent person perceives a computer game as a challenge to their abilities, it requires high-level skills, a great mobilization, concentration and a quick response. Addicts have a feeling of transition to another dimension, disturbed sense of time, reduced interest in the surrounding reality. He skips regular meals, sleeps rarely, pays insufficient attention to appearance and personal hygiene. His fingers always perform moves, as if working on the keyboard. He has got headaches and back pain, dry eyes, changing nature of dreams "[5; s.195-196]. This indicates that there are both physical and psychological symptoms of addiction to a virtual reality of games.

Setting objectives. The urgency of this problem for future teachers of higher education is obvious. We understand that the effectiveness of prevention in terms of

"total computerization" is very low, because it is usually not systematic, not comprehensive. Therefore, there is a need to use the dependence on computer games and virtual reality in favour of students. We have come to this conclusion reading A.Zhychkina's thematic classification of social networking [op. 3]: network entertainment (Youtube, BlogOnline etc.); Business network (Profeo, MoiKrug etc.); network united around the house (Дневник молодой мамы, DrugMe etc.); Educational sotsializuyuchy (Wikipedia.org, Моя библиотека, etc.).

The main material of the research. We conducted our own research, which consisted of three stages. The study was conducted at the National University of Kryvyi Rih during the spring-summer 2016. In the first stage we analyzed literature, formed the sample, determined the gender aspect of computer addiction, and conducted a survey. Sample - 70 people(39 boys and 31 girl). The survey was conducted among students of 1-5 courses. The results of the survey showed that boys are more likely to have game addiction than girls. This is connected not only with the fact that video games generally designed for male audience, but also with the fact that girls have other interests. It is more difficult for girls to immerse in virtual reality and completely escape from their problems, than for boys.

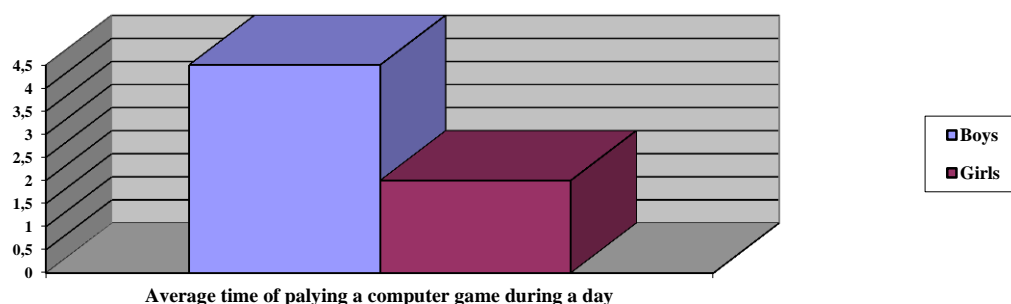


Fig.1. Time spent on the computer (gender aspect).

That is why we decided to identify different stages of addiction of students according to Ivanov. With the help of survey we determined four stages of addiction of our students: stage of light interest - 31 students; stage of interest - 19 students; stage of addiction - 12 students; stage of affection 8 students.

The high level of dependence on computer games among students cannot but cause concern. According to our survey, some students spend approximately 60% of free time playing computer. This is can be because young people often feel lonely and using computer games they try to escape from reality.

We have identified the following reasons for playing computer games in the student age:

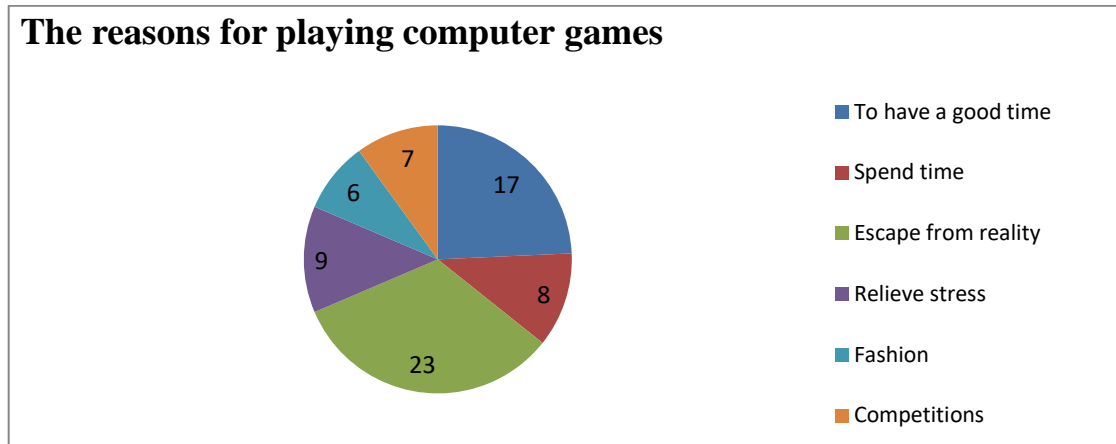


Fig.2. The reasons for playing computer games (n = 70).

Thus, we see that the main reason for playing computer games is that young men want to escape from reality. Dissatisfaction with their own lives, attempts to reincarnate in the successful character in the virtual reality makes it possible to improve mood, affect self-esteem.

In the second stage of our research, we have formed an experimental group with 3 students (plan of experiment with a small n), who are affected computer games and spend playing video games approximately a 6 hours each day. They were offered to try to reduce the attraction for computer games as the only way of organization of free time. The boys' agreement and interest made it possible to introduce such methods of influence:

1) The radical method (during a week) in which the contact with the computer is completely banned. During this experiment, we observed a constant nervousness, dissatisfaction of the young men. The boys felt a constant need to turn on the computer, find a game on the tablet. We have concluded that radical correction method of game addiction is not effective, because you cannot just abruptly interrupted addicts' contact with his toy. This could trigger so-called "breaking" and nervousness.

2) The gradual method (during a week) in which the young men every day had to play computer games for 10 - 15 minutes less than the previous day. For this method was created a special diary that the boys had to fill systematically. Especially effective was this method when we used it as some kind of competition between the young men. This method is more effective, because a person gradually freed from his addiction, getting used to the conditions.

3) The substitutional method in which you need to turn the young men's attention to something equally exciting, interesting and useful. In particular, to find a hobby etc. The method is very effective because it diverts the attention of a person from the video games to other things. In order to maximize the positive impact of computer games, we offered boys to find new, interesting computer information to improve their English, communicate through writing or via Skype with native speakers. Moreover, we gave them the following tasks which could be done with the help of educational computer network: write an essay on a given topic, perform literary translation of the text, write an article etc.

In the third stage of our research we re-interviewed the boys studied to determine the dynamics of their relation to the time, which they spend on playing computer games. It should be noted that the subjects decreased their desire for spending their free time playing computer games (time spent on the game decreased from 5-6 hours to 1-1,5), they formed a habit to use the computer for other purposes (search for additional information for lessons, increasing the active vocabulary of foreign words, improving the skills of foreign language communication in interactive mode). In addition, there were improvements in English and increasing interest in the educational process.

The conclusions and recommendations for further research. This research convinced us in the possibility of influence on the switching of students' attention from destructive forms of spending time to developmental. Were fixed to improve students' knowledge and positive use of the computer and the Internet. Therefore, we plan to use the substitutional methods of influence in our future professional activities.

References

- 1) Flanagan J. The psychology of game addiction [Електронний ресурс] / Jack Flanagan – Режим доступу до ресурсу: The psychology of game addiction.
- 2) Войскунский А. Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема [Електронний ресурс] / Александр Евгеньевич Войскунский – Режим доступу до ресурсу: www.psyfactor.org
- 3) Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / Анастасия Жичкина. – М.: Дашков и Ко, 2004. – 117с.
- 4) Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція: навч. посібн. / Тетяна Миколаївна Зелінська. – Київ: Каравела, 2010. – 256 с.
- 5) Старшенбаум Г.В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей / Геннадий Владимирович Старшенбаум. – М.: Когито-Центр. Серия: Клиническая психология. 2006. - 369 с.

УДК 159.9

Селецька А. І.

Взаємозв'язок самооцінки та рівня самотності в підлітковому віці

Анотація. В статті здійснена спроба аналізу особливостей самооцінки у підлітковому віці та її взаємозв'язку з рівнем самотності. Адекватність самооцінки, як одна зі складових «Я-концепції», є умовою, яку можна розглядати як причину або наслідок самотності. Показано зв'язок між самотністю і самооцінкою у підлітків, яка проявляється як на рівні суб'єктивного відчуття самотності, так і на рівні спілкування з оточуючими і прийняттям себе. Встановлено, що підлітки з низькою самооцінкою мають високий рівень самотності.

Ключові слова: самооцінка, занижена самооцінка, самотність, суб'єктивне почуття самотності, підлітковий вік, підлітки.

А.И. Селецкая. Взаимосвязь самооценки и уровня одиночества в подростковом возрасте

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа особенностей самооценки в подростковом возрасте и ее взаимосвязи с уровнем одиночества. Адекватность самооценки, как одна из составляющих «Я-концепции», является условием, которое можно рассматривать как причину или следствие одиночества. Показана связь между одиночеством и самооценкой у подростков, которая проявляется как на уровне субъективного ощущения одиночества, так и на уровне общения с окружающими и принятием себя. Доказано, что подростки с низкой самооценкой имеют высокий уровень одиночества.

Ключевые слова: самооценка, заниженная самооценка, одиночество, субъективное ощущение одиночества, подростковый возраст, подростки.

A. Seletska. The relationship between self-esteem and loneliness in adolescents

Summary. The article attempts a theoretical analysis of the relationship of self-esteem with the loneliness level of personality in adolescence. Self-esteem, one of the components of the «self-concept» is a condition that can be considered as a cause or a consequence of loneliness or solitude. The relationship between loneliness and self-esteem in adolescents, which appears both at the level of subjective perception of loneliness, and at the level of communication with others and self-acceptance, is shown. Proved that adolescents with low self-esteem have high level of loneliness.

Keywords: self-esteem, low self-esteem, loneliness, subjective feeling of loneliness, adolescence, teenagers.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність дослідження взаємозв'язку самооцінки та рівня самотності зумовлена збільшенням кількості підлітків з низькою самооцінкою. Неадекватно сформована самооцінка у підлітковому віці, незважаючи на її динамічність і нестійкість, може негативно вплинути на подальший розвиток особистості.

Проблеми в стосунках з однолітками (соціальна ситуація розвитку), дитина проявляє в самотності, внаслідок чого виникає певний психологічний бар'єр в спілкуванні, відчуття нерозуміння і неприйняття себе іншими людьми.

Мета статті – теоретико-експериментальний аналіз особливостей самооцінки в підлітковому віці та її взаємозв'язок з рівнем самотності.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Вивченням явища самооцінки в психології займалися Р. Бернс, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Ф. Зімбардо, Я. Л. Коломинський, І.С Кон, А. Н. Леонтьєв, А. І. Липкіна, Е. Пепло, А. А. Реан, С. Л. Рубінштейн, В. П. Трусів та інші.

У психології поняття «самооцінка», як одна із складових «Я-концепції», формувалося поступово, шляхом нашарування різних поглядів і визначень науковців.

За А.Н. Леонтьєвим самооцінка є однією з істотних умов, завдяки якій індивід стає особистістю. Вона виступає як мотив – спонукає індивіда відповідати рівню очікувань і вимогам оточуючих, рівню власних домагань [5].

На думку А.І. Липкіної, самооцінка - це оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток особистості [6].

А. А. Реан визначає самооцінку як компонент самосвідомості, що включає поряд із знаннями про себе оцінку людиною своїх фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей і вчинків. Науковець наголошує на тому, що описуючи особливості самооцінки підлітків, багато дослідників відмічають її нестійкість, ситуативність, схильність до зовнішніх впливів в молодшому підлітковому віці та багатостороннє охоплення різних сфер життєдіяльності у старшому підлітковому віці [8, с. 113].

Характер самооцінки підлітків визначає формування тих чи інших якостей особистості. Вона може бути правильною (адекватною), коли думка людини про себе збігається з тим, що вона являє собою насправді [5]. За адекватної самооцінки індивід об'єктивно оцінює свої перспективи та можливості, може проаналізувати власну поведінку в певних життєвих ситуаціях, спостерігається схильність до самокритики, ставить реальну оцінку своїм вчинкам, бере за мету цілі відповідні до дійсності й особистих здібностей.

У тих випадках, коли думка про себе різко розходиться з тим, якою особистістю вважають інші, самооцінка найчастіше буває неадекватною, яка поділяється на завищену і занижену. При неадекватно завищеній самооцінці у людини виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості і можливостей, власної цінності для оточуючих [8, с. 358-359].

А. А. Реан говорить про те, що підлітки з низькою самооцінкою схильні до депресії. Причому одні дослідження виявили, що низька самооцінка передуює депресивним реакціям або є їх причиною, а інші - що спочатку з'являється депресивний афект, а потім переростає в низьку самооцінку [8, с. 114].

Одним із найвпливовіших чинників формування самооцінки, зазначає Я. Л. Коломинський, є соціальна ситуація розвитку, тобто стосунки з батьками, однолітками, друзями та вчителями [2]. Відповідно, відсутність або нестача спілкування призводить до неправильної (неадекватної) самооцінки та постає питання стосовно самотності підлітка.

Безумовно, низька самооцінка впливає на соціальну поведінку людей. Ф.Зімбардо стверджує, що *«особи з низькою самооцінкою ... більш схильні до пасивності, навіювання і менш популярні. Ці люди надзвичайно чутливі до критики, вважаючи її підтвердженням своєї неповноцінності. Вони не готові сприймати і компліменти»* [1]. Люди з низькою самооцінкою в більшій мірі

зазнають соціальну невпевненість і менш схильні до ризику в соціальних питаннях, а тому і менш схильні до встановлення нових взаємин або посилення існуючих.

У деяких випадках, на думку Ф. Зімбардо, низька самооцінка свідчить про невірність оцінки навичок спілкування індивіда. Трапляється, що й привабливі і здібні люди визнають свої недоліки і вважають свою поведінку недоречною (тобто дають собі низьку оцінку). В цілому, низька самооцінка часто втілюється у взаємозалежній сукупності самознищуючої свідомості і поведінки, яка спотворює соціальну компетентність, піддаючи людей ризику самотності [1].

І.С. Кон, пов'язує виникнення самотності з виникненням самосвідомості, або «Я-концепцією». Я-концепція – це узагальнене уявлення людини про саму себе, система установок щодо власної особистості [8, с. 111]. Саме вона і є центральним новоутворенням підліткового віку. І. С. Кон пише про те, що «Я» підлітка ще достатньо хитке, всередині дитини борються дві людини: «зовнішня» і «внутрішня» - уявна і реальна. Через це часто виникає почуття самотності [3, с. 127].

В. І. Кошкарів, виділяє різні аспекти самотності в підлітковому віці, які виявляються в часі з відмінностями (часто з'являється нудьга, відчуження), в змісті (низький психологічний статус) і сферах особистості (комунікативна, духовна та ін.). Для кожного підлітка самотність має особистісну значимість, а іноді і цінність, що дозволяє осмислити свій внутрішній світ [4, с. 203].

Отже, однією зі складових «Я-концепції» є самооцінка, неадекватність якої можна розглядати як причину самотності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальне дослідження передбачало вивчення особливостей самооцінки та її взаємозв'язку з рівнем самотності в підлітковому віці. Респондентами виступили учні 7 класу КЗШ № 79 у кількості 26 чоловік від 12 до 13 років. Нами була використана методика «Вербальна діагностика самооцінки» та методика діагностики почуття самотності Д. Рассела й М. Фергюсона. Учням пропонувалося оцінити ряд тверджень, з точки зору частоти їх прояву стосовно їхнього життя, за допомогою чотирьох варіантів відповідей: «часто», «іноді», «рідко», «ніколи».

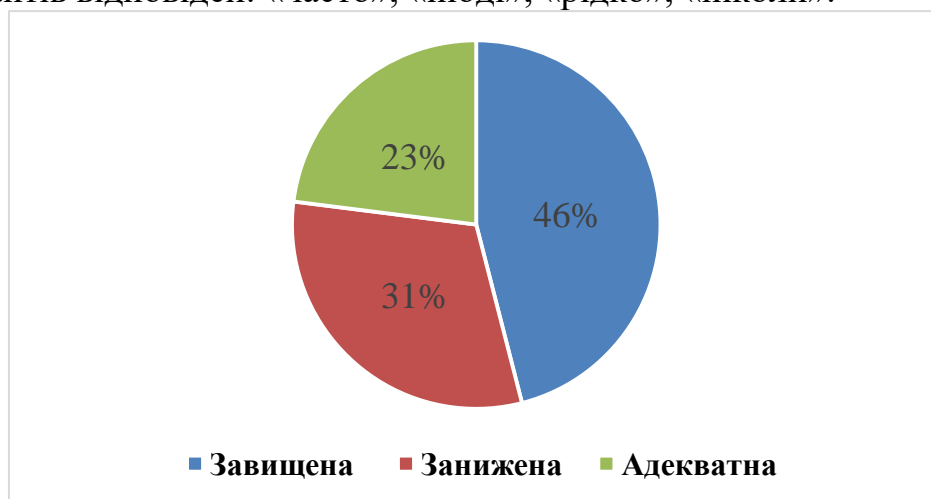


Рис. 1. Особливості самооцінки учнів 7 класу

Розглянемо результати експериментального вивчення самооцінки серед підлітків (див. Рис.1). Визначено, що адекватна самооцінка властива незначній кількості учнів (23%). Більша половина учнів мають неадекватну самооцінку, а саме: 46 % - завищений рівень самооцінки, тоді як третина підлітків (31 %) - низький. Діти з завищеною самооцінкою мають схильність до перебільшення власних можливостей, але вони фокусуються на своїх успіхах та досягненнях, в той час, як низька самооцінка призводить до зосередження на недоліках, негативних особистісних якостях та сприяє недооцінці своїх можливостей.

Однак, не можна стверджувати про тенденцію до завищеної самооцінки у підлітковому віці, оскільки в пілотажному дослідженні брала участь незначна кількість респондентів.

Розглянемо результати, отримані за методикою Д. Рассела й М.Фергюсона. Встановлено, що найбільша кількість досліджуваних має низький рівень самотності (38%), що свідчить про нормальну соціальну ситуацію розвитку підлітків. Трохи більше третини досліджуваних (34%) підлітків мають середній рівень самотності. Викликає занепокоєння досить значний відсоток учнів, які мають високий рівень самотності – 28%. Такі підлітки відчувають труднощі у взаєминах не тільки з оточуючими, а й з самими собою. Спостерігається характерна відчуженість, ізольованість, поверховість соціальних стосунків, їм складно заводити нові знайомства.

Якщо співвіднести результати за обома методиками, то визначено, що значна частина (68,3 %) учнів з низьким рівнем самооцінки мали високий рівень самотності, третя частина - середній. Отже, постає необхідність встановити зв'язок між самооцінкою та самотністю в підлітковому віці.

З цією метою нами був проведений кореляційний аналіз між показниками самооцінки та самотності за критерієм Пірсона і було виявлено наявність статистично достовірного негативного зв'язку ($-0,92$, при $p=0,05$). Це означає, що існує обернена взаємозалежність: при зменшенні показників самооцінки показники самотності будуть збільшуватись, і навпаки, при збільшенні показників самооцінки – зменшується рівень самотності.

Висновки. В ході проведеного дослідження емпіричним шляхом встановлено, що самооцінка та рівень самотності особистості між собою статистично достовірно пов'язані. Доведено, що учні у яких адекватний або завищений рівень самооцінки, мають низький рівень самотності. І навпаки, в учнів з низьким, або середнім рівнем самооцінки, спостерігається високий або середній рівень самотності. Результати даного дослідження можуть мати практичну користь, в плані реалізації в проведенні профілактичної, психолого-педагогічної і корекційної роботи психологами в освітніх установах.

Список використаної літератури

1. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйпе – Санкт-Петербург: Питер, – 2001. – 448 с.

2. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – Санкт-Петербург: Питер, – 2004. – 480 с.
3. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности / И. С Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.
4. Кошкарров В. И. Исследование взаимосвязи одиночества у подростков / В. И. Кошкарров, В. Н. Бородина, Л. А. Кадетова. – Новосибирск: Сибирский педагогический журнал, 2013.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. / А. Н Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983, т. 1.
6. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – Москва: Знание, – 1976. – 64 с.
7. Реан А. Психология подростка. Учебник. / Ред., А. А. Реан . – Санкт-Петербург: ЕВРО-ЗНАК, – 2003. – 480 с.
8. Реан А. Психология человека от рождения до смерти. / Ред., А. А. Реан. – Санкт-Петербург: ЕВРО-ЗНАК, – 2002. – 656 с.

УДК: 159.923.2

Сенько Т.В.

Поведенческие проблемы детей и подростков

Аннотация. В статье автор рассматривает такие поведенческие проблемы современных детей и подростков как задиристость, отчуждённость, депрессивность, тревожность и агрессивность. Подчеркивает необходимость изучения данных проблем по отношению к детям не только подросткового возраста, а намного раньше. Обращает внимание, что такой подход позволит предотвращать негативные последствия в личностном и поведенческом развитии каждого ребенка, а также создавать условия для его полноценной социализации и саморазвития. Подчеркивает, что определенные формы агрессивного и асоциального поведения детей при переходе к подростковому возрасту являются способами самоутверждения. Вместе с тем, определенный стандарт агрессивного поведения как агрессивных, так и неагрессивных детей является необходимым и полезным аспектом их развития.

Ключевые слова: поведенческие проблемы, задиристость, отчуждённость, депрессивность, тревожность, агрессивность, самоутверждение.

Сенько Т.В. Поведінкові проблеми дітей і підлітків

Анотація. У статті автор розглядає такі поведінкові проблеми сучасних дітей і підлітків як задирикуватість, відчуження, депресивність, тривожність і агресивність. Підкреслює необхідність вивчення даних проблем відносно дітей не лише підліткового віку, а набагато раніше. Звертає увагу, що такий підхід дозволить попереджати негативні наслідки у особистісному та поведінковому розвитку кожної дитини, а також створювати умови для її повноцінної соціалізації і саморозвитку. Підкреслює, що певні форми агресивної і асоціальної поведінки дітей при переході до підліткового віку є способами самоствердження. Разом з тим, певний стандарт агресивної поведінки як агресивних, так і неагресивних дітей є необхідним і корисним аспектом їхнього розвитку.

Ключові слова: поведінкові проблеми, задирикуватість, відчуження, депресивність, тривожність, агресивність, самоствердження.

T.V.Senko. Behavioural problems of children and teenagers

Summary. The article covers the behavioural problems of today's children and teenagers, such as cockiness, alienation, depression, anxiety and aggressivity. It stresses the need to explore these problems not only starting from teenagers, but much earlier. It notes that such an approach helps to prevent the negative consequences in the personal and behavioral development of children, as well as to create conditions for their full socialization and self-development. It outlines that certain forms of aggressive and antisocial behavior of children in their transition to teenagers, are the ways of self-affirmation. At the same time, a certain type of aggressive behavior of aggressive as well as non-aggressive children is a necessary and useful aspect of their development.

Keywords: behavioural problems, cockiness, alienation, depressiveness, anxiety, aggressivity, self-affirmation.

Постановка проблемы. Практические психологи все чаще сталкиваются с необходимостью решения проблемы агрессивных поведенческих проявлений детей и подростков. Изучение молодежной субкультуры в целом показывает необходимость более глубокого анализа проблем развития и саморазвития детей, имеющих поведенческие проблемы, и их взаимодействия со сверстниками [2, с.51–58; 3, с.59–67; 5]. Не вызывает сомнения тот факт, что изучать эти вопросы необходимо по отношению к детям не только подросткового возраста, когда проблемы уже существуют, а намного раньше, чтобы иметь возможность предотвращения негативных последствий в личностном и поведенческом развитии, а также создания условий для полноценной социализации и саморазвития каждого ребенка.

Изложение основного материала.

Проблемы диагностики, профилактики и реабилитации. Наиболее важными проблемами, с которыми психологам и социальным педагогам необходимо работать, прежде всего, в диагностическом, профилактическом и социально-реабилитационном плане, являются:

- социальные контакты и объединения агрессивных детей;
- задиристость и отчужденность подростков, объединяющихся в группы;
- формулирование психологических характеристик задиристости, отчужденности, депрессивности, агрессивности и их взаимосвязи с поведенческими проявлениями детей, признаваемых и не признаваемых в группе сверстников [3; 6; 7; 8 и др.].

Агрессивные проявления младших подростков. В последние два десятилетия рассматриваемая проблема является актуальной для психологов всего мира [8, с.508]. Особое внимание уделяется углубленному изучению *агрессивных младших подростков*, признаваемых и не признаваемых в группе сверстников. Результаты исследований показывают, что группы агрессивных отверженных и агрессивных не отверженных подростков отличаются друг от друга *в отношении создания социальных объединений*. Агрессивные не отверженные дети включены в структуру группы так же, как и все остальные ее члены. Они часто оказываются в центре этой структуры, так как занимают более благоприятное положение, чем агрессивные отверженные дети, которых группа не принимает. Социальные характеристики игровых партнеров, выбранных каждой из подгрупп, также имеют отличия. Это еще раз подтверждает тот очевидный факт, что агрессивные подростки – *неоднородная группа в отношении их социальных контактов и объединений*:

- *агрессивные отвергнутые мальчики* младшего школьного возраста очень ограничены в выборе игровых партнеров, так как сверстники их не любят и не принимают для участия в играх и другой совместной деятельности; это

социальное ограничение объясняет то, что их партнерами являются агрессивные отвергнутые дети;

- *агрессивные не отвергнутые мальчики* имеют больше товарищей по игре, причем их выбор чаще ориентирован на неагрессивных сверстников.

Следовательно, агрессивные отвергнутые мальчики выбирают партнеров по игре и другим видам деятельности на основе сходства в поведении (т.е. агрессии), чего нельзя сказать о группе агрессивных не отвергнутых детей. Однако, остается открытым вопрос о том, почему одни дети с агрессивными проявлениями в поведении принимаются сверстниками и занимают благоприятное положение в группе, а другие – не принимаются и занимают положение «изолированных» или «отверженных»?

Для ответа на данный вопрос важно изучать не только социальные контакты агрессивных подростков, но и их личностные и поведенческие характеристики, проявляемые в ходе взаимодействия со сверстниками, а также механизмы, лежащие в основе этого взаимодействия.

Задиры, отчуждённые, депрессивные, тревожные и агрессивные дети. Особый интерес в этой связи представляют исследования, в которых изучены отношения, наблюдаемые в группах между *задирами, отчуждёнными, депрессивными, тревожными и агрессивными детьми*. Среди психологов существует согласованное мнение о том, что задиристость, отчуждённость, депрессивность, тревожность и агрессивность в поведении подростков, взаимосвязаны между собой и влияют на их статусное положение в группе сверстников. Изучение агрессивных подростков показало, что асоциальные черты личности, агрессивность и враждебность сочетаются с физической силой и ярким проявлением отрицательно-доминантных форм личностного поведения, а отчуждённость и депрессивность детей, имеющих тревожные личностные черты, сочетаются с физической слабостью и проявлением отрицательно-подчинительных форм личностного поведения [1, с.13–19; 4, с. 90–95]. В целом, изучение задиристости и отчуждённости подростков, объединяющихся в группы, – это относительно новая сфера, требующая, прежде всего, данных об индивидуальных различиях детей (мальчиков и девочек), склонных к задиристости и (или) отчужденности, начиная с ранних ступеней развития, а также формулирования *психологических характеристик* задиристости, отчужденности, депрессивности, агрессивности и их взаимосвязи с поведенческими проявлениями детей, признаваемых и не признаваемых в группе сверстников.

Результаты исследований, проведенных в этом направлении, позволяют сформулировать *обобщенные характеристики* исследуемых детей [3, с.116–125].

Задиристость можно рассматривать как негативную форму социального взаимодействия. *Дети-задиры* имеют физическую и психическую неустойчивость поведения, высокую поведенческую активность, ярко выраженную отрицательно-доминантную направленность личностного поведения и демонстративность, негативные физические и вербальные действия, часто повторяемые преднамеренные попытки ранить другого. Для них характерно сильное желание

привлечь к себе внимание сверстников и взрослых и повышенная тревожность, которая служит дальнейшему развитию у них негативных поведенческих тенденций. Однако, задиры проявляют более низкий уровень тревожности, чем жертвы. Кроме того, эти дети совсем не чувствуют или чувствуют небольшую вину или тревогу за свои негативные действия против детей-жертв. Индивидуальные особенности у всех задир взаимосвязаны с их возрастом (задиристость имеет тенденцию к уменьшению с годами), темпераменту и полу. В целом, для детей данной группы характерно наличие всех форм агрессии и отчуждения. Они проявляют задиристость и отрицательно-доминантную активность, обнаруживают широкий спектр агрессивных поведенческих стратегий и переживаний, низкий уровень депрессивности и тревожности. В группе они выступают как отрицательные лидеры.

Задир-жертвы обнаруживают более высокий уровень тревожности и больше депрессивных симптомов, чем активные задиры. Депрессивность является своеобразной функцией повторяющегося отчуждения этих детей группой сверстников, а социальная тревожность определяет поведенческие проблемы, возникающие у них. Для задир-жертв характерна высокая тревожность, которая и делает их уязвимыми при нападении на них детей-задир с отрицательно-доминантной личностной направленностью. Вместе с тем, для задир-жертв свойственны проявления различных типов агрессивных стратегий, высокий уровень депрессивности и тревожности. В группе они часто бывают в изоляции.

Отчужденные дети не принимают и не признают сверстниками в ситуации взаимодействия в группе, для них характерны как отрицательно-подчинительные, так и отрицательно-доминантные формы личностного поведения, отрицательное отношение к другим, низкий уровень физического и психического развития; отчуждённость, также как и задиристость, имеет тенденцию к уменьшению с годами.

Тревожность – характерная черта депривационного синдрома, оказывающая в некоторых случаях позитивное, но чаще – негативное влияние на развитие личности, затрудняющая взаимодействие со сверстниками и взрослыми, а также снижающая эффективность различных видов деятельности (прежде всего учебной). В личностном поведении тревожных детей чаще всего проявляются отрицательно-подчинительные формы. Тревожные дети подвержены риску отвержения и повторяющееся отчуждение может привести к формированию у них высокого уровня социальной тревожности. Социальная тревожность возникает в следствие повторяющихся элементов задиристости, приводящих к конфликтам со сверстниками и отвержению ребенка группой. Если нападки или отчуждение продолжаются длительное время, то тревожность у этих детей повышается. Более того, они приходят к мысли, что заслуживают такого положения и это приводит к повышению депрессивности и возникновению чувства беспомощности. Чаще всего это дети-жертвы, для которых существует негативная круговая взаимосвязь между тревожностью и отчуждением.

Депрессивные дети характеризуются наличием отрицательного эмоционального фона, изменениями в мотивационной сфере, когнитивных

(связанных с познанием) представлениях, общей пассивностью, преобладанием отрицательно-подчинительных форм личностного поведения, низким уровнем физического и психического развития; депрессия выступает также как стимул к отчуждению.

Тревожность и *депрессивность* приводят к проявлению и закреплению у детей задиристого поведения и возникновению проблем со здоровьем (общая заболеваемость, соматические жалобы, тревожность, депрессивность, суицидальные мысли). Задираясь дети стремятся, с одной стороны, преодолеть тревогу, которая мешает их полноценному взаимодействию со сверстниками, а с другой, обратить на себя внимание окружающих. Тревожность и депрессивность, которые долгое время фрустрируют психику ребенка, могут усиливаться, а это, в свою очередь, вызывает негативные эмоциональные реакции и вызывает агрессивность.

Агрессивность связана с тревожностью и депрессивностью, выражается в стремлении детей к насильственным действиям во взаимодействии, индивидуальной предрасположенностью к агрессивности, готовностью к совершению агрессивных актов, а также ярко выраженной отрицательно-доминантной направленностью личностного поведения и высокой негативной поведенческой активностью. В целом, агрессивность характерна как для задири, так и для отчужденных, тревожных и депрессивных детей.

Приведенные характеристики показывают, что все рассмотренные группы риска взаимосвязаны и для каждой из них в определенной мере характерно отчуждение группой. Это говорит о необходимости поиска возможностей изменения взаимоотношений в таких группах. При продолжении изучения взаимодействия со сверстниками агрессивных детей, признаваемых и не признаваемых группой, важно учитывать необходимость использования не только самоотчетов, но и других психологических методов, так как скрытая агрессия чаще всего не обнаруживается в самоотчетах из-за социальной желательности, а также и потому, что в некоторых случаях ее проявления бывают бессознательными. Основным направлением будущих исследований, на наш взгляд, должно стать изучение направлений развития поведенческих стратегий агрессивных детей, взаимосвязям скрытой отчужденности, агрессии и задиристости с нехваткой социальной гибкости в поведении, а также изучение роли социальных факторов, в том числе и групп сверстников. Изучение проявлений агрессивности на более ранних ступенях развития детей позволит понять, что представляют собой задиристость и отчужденность как психологические феномены, ярко проявляющиеся в групповом взаимодействии, а также определить социально-психологические проблемы, связанные с задиристостью и отчужденностью, как для девочек, так и для мальчиков.

Заключение

Рассматривая проблему поведенческих проявлений детей и подростков и, в частности, психологических характеристик агрессивности и неагрессивности, а также возможные формы их преодоления, важно обратить внимание на то, что определенные формы агрессивного и асоциального поведения детей, особенно

при переході к подростковому возрасту, являються *способами их самоутверждения*. Это характерно прежде всего для ситуации, когда в силу каких-либо причин дети не могут самоутвердиться на основе норм, принятых в группе (будь то семья или группы сверстников). Более того, определенный стандарт агрессивного, провоцирующего конфликт поведения как агрессивных, так и неагрессивных детей является необходимым и полезным аспектом их развития.

Список использованной литературы

1. Сенько Т. В. Агрессивность как социально-психологическая проблема / Т. В. Сенько // Народная асвета. – 1999. – № 4-5, 6. – С. 13–19.
2. Сенько Т. В. Молодежная субкультура : социальная реабилитация молодежи, входящей в различные группировки / Т. В. Сенько // Актуалогенез: эмпирические структуры личности: сб. научн. статей / под ред. С. Л. Богомаза. – Витебск : Изд-во УО "ВГУ им. С.М.Машерова", 2006. – С. 51–58.
3. Сенько Т. В. Психология взаимодействия: Часть четвертая: Истоки агрессивного поведения детей: уч. пособ. / Т. В. Сенько – Минск : Карандашев, 2002. – 256 с.
4. Сенько Т. В. Социальные группировки агрессивных подростков / Т. В. Сенько // Книжный калейдоскоп. – 2001. – № 6. – С. 90–95.
5. Токарева Н. Н. Социально-психологическая детерминация личностного развития подростков в современном обществе префигурального типа / Н. Н. Токарева. // Право. Экономика. Психология. – 2016. – С. 92–102.
6. Florek S. Ewolucyjne źródła moralności – o uwarunkowaniach zachowań antyspołecznych i perspektywach modyfikacji praktyki resocjalizacyjnej / S. Florek // Problemy współczesnej pedagogiki – teoria i praktyka. – 2011. – S. 99–112.
7. Łysek J. Od konfliktu w klasie szkolnej do porozumienia bez przemocy / J. Łysek // Nauczyciel i szkoła. – 2010. – № 1–2 (46–47). – S. 63–76.
8. Poulin F. The selection of play partners among aggressive boys / F. Poulin, M. Boivin, S. Laros // Abstracts XIIIth Biennial Meetings of ISSBD 28 June-2 July 1994. – Amsterdam, The Netherlands. – 1994. – P. 508.

УДК-159.9: 316.6

Соколенко М. О.

Інтернет-адикція студентів

Анотація. У статті звертається увага, що використання широких можливостей Інтернет у повсякденному житті людини має не тільки великі переваги, а й може нести певні негативні наслідки, зокрема, виникнення Інтернет-залежності. Тому виникає нагальне питання пошуку методів і засобів профілактики та боротьби з даною адикцією.

Ключові слова: Інтернет, Інтернет-залежність, адикція.

Соколенко М.А. Интернет-аддикция студентов

Аннотация. В статье обращается внимание на то, что использование широких возможностей Интернета в повседневной жизни человека имеет не только большие преимущества, но и может нести определенные негативные последствия, в частности, возникновение интернет-зависимости. Поэтому возникает важный вопрос поиска методов и средств профилактики и борьбы с данной аддикцией.

Ключевые слова: Интернет, Интернет-зависимость, аддикция.

Summary. The article draws attention on the extensive features of the Internet in everyday life is not only great advantages but also may carry some negative effects, in particular the emergence of Internet addiction. This raises the critical issue of search methods and means of prevention and fight this addiction.

Keywords: Internet, Internet Addiction Disorder, addiction.

Постановка проблеми. Кожного разу суспільство змушене змінювати норми життя через появу інноваційних технологій, котрі диктують нові правила існування та комунікації. Необхідністю сучасності стали гаджети, за допомогою яких індивід має змогу соціалізуватися у соціумі, ознайомитися з новою інформацією, комуніціувати. Найвизначнішим досягненням людства став Інтернет, який не лише популяризує нову інформацію, а й постає як засіб для навчання та роботи. Інтернет дає можливість пошуку навчальної інформації, розкриває перед нами розмаїття освітніх послуг, включаючи навчальні дистанційні курси, бібліотеки, інтерактивні енциклопедії та словники, перекладачі тощо. Але, в той же час надмірна захопленість глобальною «павутиною» змушує багатьох людей проводити все більше часу в Інтернеті. Подібне активне використання Інтернету призводить до виникнення певної адикції, а саме – Інтернет-залежності. Таким чином, гостро постало питання про запобігання виникнення явища залежності під час використання новітніх технологій у мережі Інтернет.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження Інтернет-адикції з'явилися відносно недавно. Термін „залежність” був запозичений із лексикона психіатрів для полегшення ідентифікації проблеми використання Інтернету особистістю шляхом асоціації її з характерними соціальними та психологічними проблемами. В зарубіжній літературі використовується термін Internet Addiction Disorder чи IAD, що вказує на складність проблеми. З'явився також дуже образний термін Netaholic, чи Інтернет-адикт. У 1994 році Кімберлі Янг, американський психолог з Пітсбургського університету, помістила на web-сайт спеціальний опитувальник. Незабаром вона отримала майже 500 відповідей, з яких близько 400 були відправлені, відповідно до обраного критерію, Інтернет-залежними користувачами [2].

Послідовником американського психолога став Іван Голдберг, який роком пізніше запропонував термін "Інтернет-залежність", що розтлумачив як розлад, "що здійснює пагубний вплив на побутову, навчальну, соціальну, робочу,

сімейну, фінансову чи психологічну сфери діяльності". Подібне явище тяжіння до змін реального існування на ірреальне з легкістю можна порівняти з вже відомими людству залежностями, наприклад, алкоголізм, наркоманія, ігроманія тощо. Проте, якщо довготривалі наслідки залежності від алкоголю та наркотиків досліджені краще, то стосовно Інтернет-адикції ще недостатньо наукових робіт, які б виявляли наслідки цієї залежності в лонгітюді.

Проблему Інтернет-залежності досліджували: А. Аветисова, О. Алексеєв, О. Андрєєва, Н. Бугайова, І. Васильєва, Г. Пілягіна, Є. Рогова, Л. Соломіна, Є. Суворова, М. Шаталіна, А. Тончева, О. Чабан, Л. Юр'єва та ін. Вказану залежність можна спостерігати в людей різної вікової категорії, проте найхарактернішою вона є для підліткового віку та старшого юнацького віку.

Тому **метою** нашого дослідження є теоретико-практичний аналіз особливості інтернет-адикції студентів з визначенням методів і засобів профілактики та боротьби з нею.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі студенти використовують Інтернет здебільшого не для полегшення навчальної роботи, а як засіб соціалізації або ж «віртуалізації» життя, що в подальшому призводить до адикції. Термін "Інтернет-залежність" часто трактується дуже широко і демонструє значну кількість проблем поведінки і контролю над жагою. Основні п'ять типів, що були виділені в процесі дослідження, характеризуються в такий спосіб (саме в студентському середовищі поширені всі типи, в інших вікових групах деяких може просто не існувати):

1. Комп'ютерна залежність – нав'язлива гра в комп'ютерні ігри (стрілялки – Doom, Quake, Unreal та ін., стратегії типу Star Craft, чи квестові), або програмування та інші види комп'ютерної діяльності у Мережі.

2. Пристрасть до віртуального спілкування та віртуальних знайомств – надмірна кількість знайомих і друзів у Мережі, великі об'єми листування, постійна участь у форумах і чатах, тощо (першість у жінок).

3. Кіберсексуальна залежність – нездоланий потяг до відвідування порносайтів, обговорення сексуальної тематики в чатах чи спеціальних телеконференціях "для дорослих" і заняттю кіберсексом (першість утримують чоловіки).

4. Інформаційне перевантаження (нав'язливий web-серфінг): нескінченні подорожі по Мережі, пошук інформації по базам даних і пошуковим сайтам.

5. Нав'язлива „фінансова" потреба у Мережі – гра в онлайн ігри (їзартні та рольові), постійні покупки чи участь в Інтернет-аукціонах.

На сьогодні не існує психологічного чи психіатричного діагнозу "Інтернет" чи "комп'ютерної" залежності, тому серед психологів та психіатрів світу існує суперечка про появу додаткового виду залежності чи інтегрування інтернет-залежності до загальних видів залежності. В останню версію "Діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів" (DSM-IV), що встановлює стандарти класифікації типів психічних хвороб, не ввійшла жодна з цих категорій [2].

У дослідженні брали участь студенти Криворізького державного педагогічного університету факультету української філології. Загальна кількість вибірки – 20 осіб. Нами були використані дві тестових методики, які передбачають діагностику ігрової та інтернет-залежності. За результатами тесту, щодо виявлення ігрової залежності було встановлено, що 75% діагностованих мають середній рівень залежності, що викликає значне занепокоєння (див. рис.1).

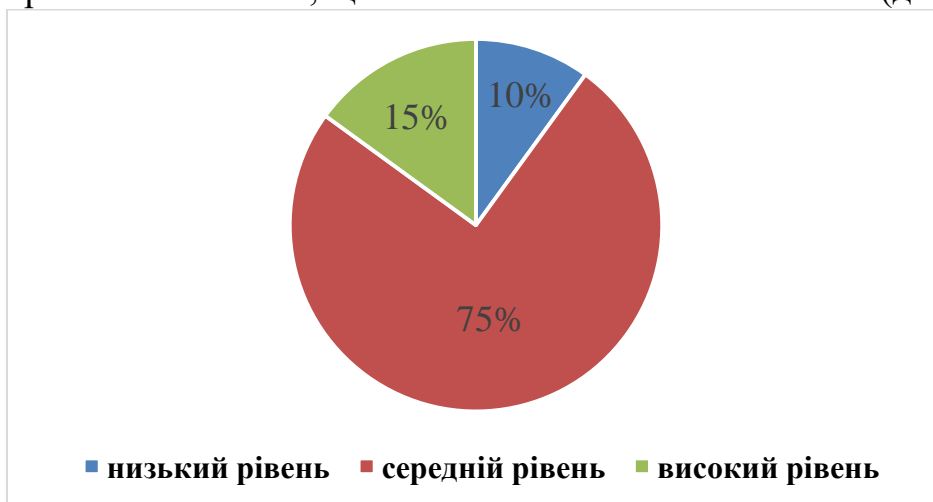


Рис. 1. Особливості ігрової залежності студентів

Низький рівень ігрової адикції мають 10% студентів, тоді як високий рівень ігрової залежності, властивий 15% досліджуваних. З останніми необхідно використовувати методи корекції.

Розглянемо результати діагностики за методикою Анастасії Жічкіної «Інтернет-залежність» (див. Рис.2).

Встановлено, що більшість продіагностованих студентів має схильність до розвитку Інтернет-залежності: - 70%, що вказує на небезпечну тенденцію серед юнацького віку. Тоді як лише в 30% студентів не виявлено схильності до Інтернет-залежності.

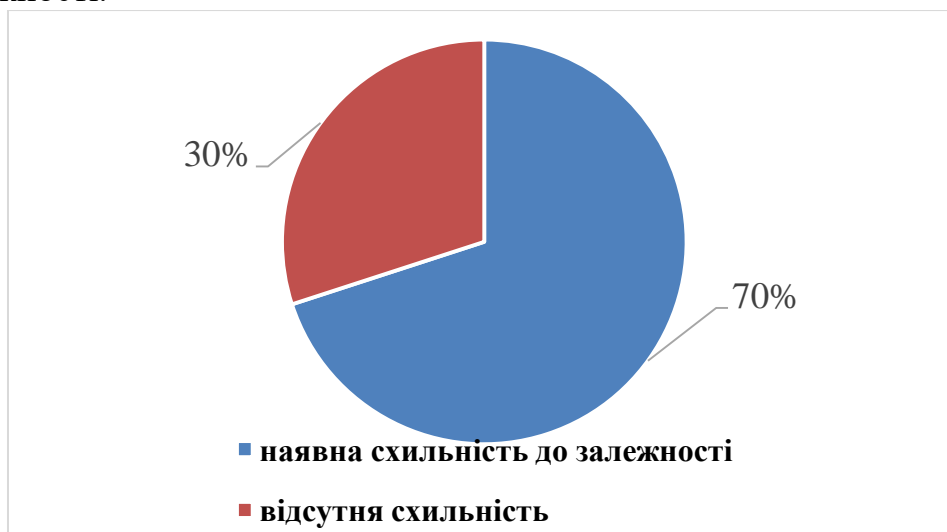


Рис.2. Особливості Інтернет-залежності студентів

Таким чином, нагальним є питання профілактики Інтернет-адикції у студентів, яка, на думку Н.М. Дідик, включає у себе три рівні :

Первинний: спрямований на пропедевтичні методи стосовно можливого залучення індивіда в онлайн-ігри. Реципієнти здебільшого не знайомі з дією онлайн-ігор, мають поверхневі знання про предмет обговорення.

- Виявлення групи ризику. Проведення комплексу відповідних діагностичних методів.

- Формування психологічної стійкості особистості як основи здорового способу життя.

- Виховання свідомого бережливого ставлення до свого здоров'я, розвиток уміння раціонально використовувати його психологічні можливості.

- Стимулювання саморегуляції власних психофізичних можливостей особистості шляхом включення їх у позитивну альтернативу фізичних і психологічних випробовувань.

- Формування науково обґрунтованих уявлень про анатомо-фізіологічні і психологічні зміни, що відбуваються в організмі в ситуаціях стресу, інформаційних перевантажень, умінь самоконтролю і самооцінки у поведінці.

Вторинний: орієнтований на осіб групи ризику.

- Рання діагностика проблем у осіб, схильних до ігрової залежності.

- Робота з особами груп ризику (діагностика, спостереження у фахівців, створення програм для роботи з ними).

- Створення центру реабілітації, спрямовані на соціалізацію і адаптацію з проблемою.

Третинний: надання допомоги особам, які страждають від ігрової залежності. Це система заходів, спрямованих на корекцію поведінки, переорієнтацію і реабілітацію.

- Формування реабілітаційного середовища.

- Створення груп взаємодопомоги.

- На основі встановлених «груп ризику» здійснення індивідуального профілактичного впливу на особистість шляхом використання доцільних психолого-педагогічних засобів [3].

О. В. Безпалько описує 2 основних підходи у профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі, які можна використати для профілактики ігрової залежності: інформаційний і поведінковий підходи, які будуть функціонувати після створення психологічних або соціальних служб залежним[1]. У такому разі, якщо націлитися на проблему комплексно, то рівень адикції почне стрімко знижуватися.

Ефективним на попередньому етапі є проведення тестових методик, спрямованих на вивчення у студентів рівня самооцінки, самовиховання, самосвідомості:

1. Методики на визначення ролі Інтернету в житті студента і діагностику рівня Інтернет-адикції: опитувальник “Сприйняття Інтернету” Є. Щепіліної; тест на Інтернет-залежність К. Янг в модифікації С. Бурової.

2. Методики, спрямовані на вивчення емоційно-вольової сфери особистості: Шкала оцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілбергера та Ю. Ханіна; тест «Самооцінка сили волі» М. Обозова; тест «Самооцінка стресостійкості» С. Пенчева; методика діагностики показників і форм агресії А. Басса-А. Дарки.

3. Методики, які спрямовані на вивчення комунікативної сфери особистості: Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона; Тест «Самооцінка конфліктності» С. Ємельянова.

4. Методики, що спрямовані на вивчення мотиваційної сфери особистості: Діагностика мотивації успіху і боязні невдачі А. Реана [5].

Важливим інструментарієм впливу, на нашу думку, може бути вплив на свідомість молоді соціальної реклами. М. І. Дрепа зазначає, що саме за допомогою перегляду подібних медіа-звернень студентство матиме змогу усвідомити реальне призначення комп'ютера як засобу отримання інформації, поглиблення знань, не ізолюючи себе від навколишнього світу, ознайомитися з реально існуючою проблемою від однолітків, а не старшого покоління, мати змогу замислитися над можливою загрозою здоровому психологічному життю та вже існуючою проблемою [4].

Висновки. Отже, сучасні дослідники ще не мають однозначного тлумачення проблеми Інтернет-адикції. Виявлено домінування осіб, які мають середній рівень ігрової залежності та які схильні до інтернет-залежності. Тому виникає нагальне питання пошуку методів і засобів профілактики та боротьби з даною адикцією за допомогою психологів та педагогів вчз. Оскільки проведене дослідження не охоплює усіх аспектів розглянутої проблеми, то в перспективі планується дослідити гендерні особливості інтернет-адикції.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник / О. В. Безпалько – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.

2. Гришко В. В. Інтернет-залежність студентів [Електронний ресурс] / В. В. Гришко // Вісник психології і педагогіки. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Інтернет-залежність_студентів.

3. Дідик Н. М. Соціально-педагогічна профілактика ігрової залежності. / Н. М. Дідик. // Молодий вчений. – 2015. - №2 (7). – С. 226-229.

4. Дрепа М.И. Психологическая профілактика інтернет-зависимости у студентов / М. И. Дрепа / автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» [Электронный ресурс] – 2010. – 18с.

5. Карандашева О. В. Работа практичного психолога з учнями схильними до адиктивної поведінки / О. В. Карандашева // Тренінгові, соціально-реабілітаційні і навчальні програми із формування здорового способу життя в учнівської студентської молоді. – К.: Ніка-Центр, 2008. – С. 59–67.

УДК – 159.9: 316.6

Тканова В. В.

Особистісна самопрезентація сучасної молоді у соціальних мережах

Анотація. У статті проаналізовано специфіку сучасної самопрезентації молоді у соціальних мережах. Визначено зміст поняття «самопрезентація» та особливості її виявлення у інтернет-мережі в контексті сучасної епохи постмодерну. Досліджено рівень конгруентності профайлів у соціальних мережах серед студентів КДПУ. Зроблено висновок про низький рівень конгруентності аккаунтів та невідповідність між реальним «Образом Я» та віртуальним самовираженням.

Ключові слова: самопрезентація, особистість, самооцінка, Образ Я, ідентичність, конгруентність.

Тканова В. В. Личностная самопрезентация современной молодежи в социальных сетях

Аннотация. В статье проанализирована специфика современной самопрезентации молодежи в социальных сетях. Определено содержание понятия «самопрезентация» и особенности ее проявления в интернет-сети в контексте современной эпохи постмодерна. Исследован уровень конгруэнтности профайлов в социальных сетях среди студентов КДПУ. Сделан вывод о низком уровне конгруэнтности аккаунтов и несоответствие между реальным «Образом Я» и виртуальным самовыражением.

Ключевые слова: самопрезентация, личность, самооценка, Образ Я, идентичность, конгруэнтность.

Tkanova V. Personality self-presentation of young people in social networks

Resume. The article analyzes the specifics of modern self-presentation in social networks. Defined the concept of "self-presentation" and especially its manifestation in the Internet network in the context of postmodernism. Investigated the level of congruence profiles on social networks among students KDPI. The conclusion about the low level of congruence accounts and the discrepancy between the real "self-concept" and the virtual self-expression.

Key words: self-presentation, personality, self-esteem, self-concept, identity, congruence.

Постановка проблеми. Сучасний інформаційний етап соціокультурного розвитку людство означає як епоху постмодерну, у межах якої, згідно із твердженням В.Римського, динаміка та зміни ідентичності мають закономірний характер, тож водночас із цінностями змінюються і уявлення людини про соціальну реальність [3, с.90], що є особливо значущим у процесі самоздійснення молоді. За допомогою сучасних засобів електронної комунікації, зокрема і мережі Інтернет, стрімко розширюється коло людських можливостей, реалізуючи новий ресурс для самоідентифікації, самореалізації та самопрезентації. Сучасна молодь

в Інтернет-просторі маніпулює не лише комунікативними контекстами повідомлень, адаптуючись до соціокультурних вимірів віртуального простору, але й має змогу керувати уявленнями інших про себе. Тож цілком актуальним постають питання: яким чином прагне показати себе сучасна молодь у режимі «online»? Чи завжди віртуальний образ особистості виявляється тотожним реальній людині?

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема самопрезентації особистості у мережі Інтернет відзначається міждисциплінарною парадигмою досліджень. Філософи, соціологи, психологи (Ю.А. Антонова, Е.П. Белінська, С.А. Дьоміна, А.Е. Жичкіна, Н.А. Федорова, К.О. Черняєва та ін.) вивчають різні аспекти самовираження особистості у Інтернет-просторі. Цікавими є дослідження самопрезентації у контексті вивчення механізмів соціального сприйняття (І. Гофман, Д. Майєрс, Ю.М. Жуков та ін.). Розробник концепції «соціальної драматургії» І. Гофман одним із перших почав розглядати проблему управління враженням [2]. Його теорія базується на тому, що у процесі соціальної взаємодії, людина здатна дивитися на себе очима партнера по спілкуванню та змінювати свою поведінку згідно із бажаннями оточення – аби створити про себе більш приємне враження і, таким чином, досягти максимальної вигоди при подальшій взаємодії.

Разом з тим, як свідчить аналітичний огляд наукової літератури [1;3; 4; 5; 7 – 9 та ін.], психологічним особливостям самопрезентації у Інтернет-мережі студентської молоді науковці приділяють недостатньо уваги.

У даному дослідженні ми поставили за мету визначити специфіку сучасної самопрезентації в мережі Інтернет серед представників студентської молоді та проаналізувати достовірність даних у соціальних мережах.

Викладення матеріалу та результати. У широкому контексті самопрезентація розглядається як вербальна та невербальна демонстрація власної особистості у системі зовнішніх комунікацій [6]. Більш лаконічне визначення сформулював М. Рієсс, який характеризує це поняття, як навмисну та усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення певного враження про себе серед оточення [цит. за 4]. Виділяють дві форми самопрезентації, природну та штучну. Для даного дослідження більший інтерес становить саме штучна форма самопрезентації, оскільки її основним призначенням є досягнення певного авторитету серед значимої для особистості групи людей.

Самопрезентацію варто розглядати як складне утворення, що включає до своєї структури такі рівні:

- 1) пізнавальний, що є створеним на основі уявлень суб'єкта про самого себе і пов'язаним із усвідомленням своїх позитивних та негативних рис характеру та стійких тенденцій у поведінці;
- 2) оціночний – пов'язаний із усвідомленням (самооцінюванням) людиною власної необ'єктивності (суб'єктивності) уявлень про себе;
- 3) поведінковий – пов'язаний із досягненням певного результату, по суті являє собою самопрезентацію.

Для самопрезентації у соціальних мережах існують різноманітні шляхи: нікнейм, аватар, статус, розміщення авторського контенту, розміщення особистих фото- та відеоматеріалів; особливе місце займають різні розділи, присвячені персональним даним – інтересам, переконанням, соціально-демографічним відомостям. Актуальним стає з'ясування широти можливостей самовираження та самопрезентації, які надають соціальні мережі.

Постмодернові властивості Інтернет-простору – анонімність, множинність, гіпертекстуальність – спонукають до варіативності при створенні сприятливого «Образу Я» для оточуючих та нівелювання негативних якостей. Е.П.Белінська звертає увагу на такі особливості комунікації у інтернет-середовищі як анонімність, можливість «гри» з ролями та створенням багатозначного «Образу Я» в Інтернеті, максимум можливостей для будь-яких видозмінень у віртуальному просторі [8]. Можливості створення нового образу дозволяють вийти за звичні межі моральних установок, табу. Зокрема, у системах Інтернет-комунікації стає можливою «втеча із власного тіла» – як від зовнішності, так і соціального статусу чи категорій (статі, віку, етнічної приналежності тощо) [7]. Соціальні мережі певним чином допомагають відновити особистісний баланс, надаючи користувачам можливість стати удосконаленими версіями самих себе. На думку Е.Л. Доценко, стрімка зміна образу Я у межах Інтернету являє собою один із різновидів маніпуляції [цит. за 9]. За таких умов, ледь не кожен профіль у соц-мережах є «маскою». На думку багатьох дослідників, створення віртуальної особистості може відображати невдоволеність певними аспектами реальної ідентичності, виражати прагнення до реалізації маніпулятивних тенденцій, фрустрованих бажань, прагнення нового досвіду – отже персональна сторінка у соціальній мережі може виконувати компенсаторну функцію. Тим не менш, М.К.Соколов відмічає значущість аутентичності особистості в Інтернеті, анонімність нині не користується популярністю. Провідним мотивом перебування особистості у віртуальному середовищі залишається самоствердження, яке допускає можливості для експериментів – зміни аватару, різного типу інформації про себе, при цьому справжність особи не піддається сумнівам. На думку М.К.Соколова, популярність соціальних мереж зумовлена, в першу чергу, бажанням створення найбільш позитивного «Образу Я», в якому нівелюються недоліки та акцентуються чесноти особистості [4].

Розуміння самопрезентації як складного та варіативного процесу дозволило К.О.Черняєвій розрізнити такі типи ідентичності у соціальних мережах:

- 1) конгруентний, що характеризується ідентичністю віртуальної особистості («образу») реальній;
- 2) неконгруентний, за часткового співпадіння реального та віртуального;
- 3) хибний, для якого соціальна мережа стає середовищем помсти, тож уся надана інформація про особу може бути цілком невірною [5, с.210].

Узагальнюючи означені теоретичні положення ми припустили, що серед студентської молоді осіб, які мають конгруентний тип сторінки у соціальних мережах (тобто мають узгоджені «Я-Реальне» та «Я-Ідеальне») більше, ніж осіб, які створюють хибне уявлення про себе через віртуальне середовище.

Наше дослідження було виконане на базі Криворізького державного педагогічного університету. Вибіркову сукупність склали студенти (загальна кількість 100 осіб) віком від 17 до 22 років. У процесі реалізації дослідження був використаний метод опитування: нами була розроблена анкета, що складалася із питань, спрямованих на виявлення особливостей форматування сторінок у соц-мережах та основних характеристик самопрезентації респондентів у віртуальному середовищі.

У ході аналізу, ми виявили що 100% опитуваних зареєстровані щонайменше у одній соц-мережі; кількість аккаунтів варіюється від 2 – 4-х до більшої кількості; основною причиною користування для 60% опитуваних є швидкий обмін корисною інформацією; більш ніж 50% опитуваних витрачає на соціальні мережі до 6 годин на добу; найбільш популярними у використанні серед молоді такі соц-мережі як Vk та Facebook; у веденні своїх аккаунтів 40% намагаються «бути собою» у повній мірі (мають адекватний рівень самооцінки), 10% демонструють лише суттєве та важливе – аби кожен мав чітке уявлення про його особистість (не акцентують уваги на віртуальному оцінюванні ні себе, ні оточуючих), решта або грає обрану для себе роль або просто намагається не виставляти напоказ свої недоліки (тобто усвідомлює особисту недосконалість і хоче приховати цей факт від оточуючих).

При наданні характеристики своєму аватару 50% опитуваних зазначили, що це постановочний знімок, який розкриває образ, з яким користувач хотів би асоціюватися (як правило людини успішної, привабливої, із певним авторитетним статусом у суспільстві чи нестандартним світобаченням), 40% надають перевагу «селфі» із реальних життєвих подій (не мають тенденції до приховування інформації), 10% використовують колективні знімки (мають розмиту ідентичність); щодо контенту персональних сторінок 60% люблять постити фотознімки із подій свого життя (таким чином демонструючи персональний стиль поведінки у соціумі), 30% роблять те ж саме, але надають перевагу важливим чи урочистим подіям (акцентують увагу на більш цікавих проявах колективної взаємодії), 10% завантажують до своїх профілів фотосесії (відволікають увагу від Я-Реального на користь Я-Ідеального).

Висновки та напрямок подальших досліджень. Узагальнення теоретичних концептів щодо особистісної самопрезентації студентської молоді у віртуальному середовищі та результати емпіричного дослідження конгруентності особистісних профілів студентів у соціальних мережах виявили, що серед опитаних лише 40% можна оцінити як конгруентних особистостей. Таким чином, гіпотеза нашого дослідження не підтвердилася: серед студентської молоді осіб, які мають конгруентний тип сторінки у соціальних мережах менше, ніж осіб, що характеризуються неузгодженістю «Я-Реального» та «Я-Ідеального» і, відповідно, створюють хибне уявлення про себе у віртуальному просторі.

Оскільки проведене дослідження не охоплює усіх аспектів розглянутої проблеми, у перспективі – дослідження гендерних, вікових, мотиваційних та інших аспектів самопрезентації молоді у мережі Інтернет.

Список використаної літератури

1. Антонова Ю. А. Аватар как элемент самопрезентации в социальной сети / Ю. А. Антонова, С. А. Демина // Лингвокультурология. – 2012. – № 4 – С. 15–20.
2. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоффман. – Москва : Канон-пресс-ц, 2000. – 304 с.
3. Римский В. Воздействие сети Интернет на социальную активность, формирование и развитие идентичностей / В. Римский // Вестник общественного мнения. – 2009. – № 1. – С. 86–97.
4. Соколов М. Онлайн-дневник, теории виртуальной идентичности и режимы раскрытия персональной информации / М. Соколов. // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ. – 2006. – С. 9–39.
5. Черняева К. О. Культурная идентификация в социальных сетях Интернета / К. О. Черняева // Вестник ПАГС. – 2010. – № 1 (22). – С. 209–214.
6. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук – Минск : АСАР. – 2005. – 768 с.
7. Белинская Е. П. Интернет и идентификационные структуры личности. [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Конференция на портале Аудиториум «Социальные и психологические последствия применения информационных технологий» – Режим доступа : <http://banderus2.narod.ru/70244.html>
8. Жичкина А. Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская // Статья – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>
9. Федорова Н. А. Проблема самопрезентации в современной социальной психологии : использование понятийного аппарата теории деятельности [Электронный ресурс] / Н. А. Федорова – Режим доступа : http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/fedorova_n.html.

УДК 159.9

Усенко О.С.

Вплив особливостей стосунків в сім'ї на утворення агресивних реакцій в юнацькому віці

Анотація. У статті подано стислий теоретичний огляд літератури з проблем агресивності, впливу стосунків у родині на утворення агресивних реакцій, специфіки юнацького періоду розвитку. Представлено результати діагностичного дослідження щодо рівня агресивності у юнаків, детермінант його підвищення.

Ключові слова: юнацький вік, агресивність, пряма, непряма, фізична, вербальна агресія.

Усенко Е. С. Влияние особенностей отношений в семье на возникновение агрессивных реакций в юношеском возрасте

Аннотация. В статье дано краткий теоретический обзор литературы по проблемам агрессивности, влияния отношений в семье на возникновение агрессивных реакций, специфики юношеского периода развития. Предоставлены результаты диагностического исследования по уровню агрессивности юношей, детерминант его повышения.

Ключевые слова: юношеский возраст, агрессивность, прямая, непрямая, физическая, вербальная агрессия.

Usenko O. S. The influence of family relationships on the occurrence of aggressive responses in adolescence.

Summary. The article gives a brief theoretical examination of the literature on issues of aggressiveness, the impact of family relationships on the occurrence of aggressive reactions, specificity the youth development period. Provided are the results of the diagnostic study on the level of aggressiveness of youths, and the determinant of its increase.

Key-words: adolescence, aggression, direct, indirect, physical, verbal aggression.

Постановка проблеми. Для того щоб зрозуміти проблему агресивної поведінки юнаків та виробити шляхи її корекції, перш за все, потрібно зрозуміти чому, під впливом яких чинників вона виникає. Означена проблема не втрачає своєї актуальності та потребує досконалого вивчення майбутніми фахівцями-психологами.

Підставами для написання цієї роботи стало доповнення отриманих теоретичних даних живою практикою психологічного дослідження агресивності та її джерел.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему агресивних реакцій на особливості стосунків у родині досліджували як вітчизняні: (Л.Виготський, С.Рубінштейн, С.Міхейкіна тощо), так і зарубіжні: (З.Фрейд, К.Лоренц, А.Бандура, В.Макдугал, Г.Мюррей, Л.Аткінсон, Е.Сміт тощо) науковці. Зокрема, З. Фрейд розглядав агресію як результат прояву Едипового комплексу і придушення інстинктивних лібідних прагнень в ранньому дитинстві. К.Лоренц бачить в агресивності початкову енергію волі. А.Бандура виділив типи агресивних дій. Згідно епігенетичної теорії Е.Еріксона, ворожість людини є наслідком несформованості базисної довіри до світу на першому році життя тощо [цит.за1]. Агресивна поведінка за Е.Фромом обумовлена захистом життєво важливих для індивіда інтересів. Д.Доллард у своїй теорії зазначає, що породжує агресію стан фрустрації [2]. В.А.Багіна вважає, що витoki агресивних тенденцій найчастіше зароджуються у негативному досвіді соціальної взаємодії з навколишньою реальністю [3]. Проблему агресії також розглядали: Л. Берковіц, А. Реан, М.С. Калістратова.

Важливу роль у нашому дослідженні відіграє також віковий період (юність) як категорія конкретно-історична (за Л.С. Виготським), як складний період підготовки до життя в дорослому світі. Юнаки часто (на думку К.Долджина) копіюють агресію у сім'ї, свідками якої вони є [4].

Мета статті. За допомогою теоретичних матеріалів та діагностики визначити ситуації та чинники, в яких формується агресивність, її види, доповнити знання щодо уникнення агресивних реакцій у юнацькому віці.

Викладення основного матеріалу. Нами було проведено емпіричне дослідження агресивності. Воно проходило протягом листопада 2016 року, вибірка складала – 21 особу (учні 11 класу № 46). Дослідження проходило у два етапи. На першому, теоретичному – оброблялася література з метою уточнення та покращення відомостей щодо агресивності, її джерел та видів її прояву, на другому проводилася діагностика за допомогою спостереження, бесід, методики Баса-Дарки. Методика спрямована на виявлення у юнаків агресивності та її форм прояву.

У результаті було виявлено дані, які графічно зображені в Рис.1

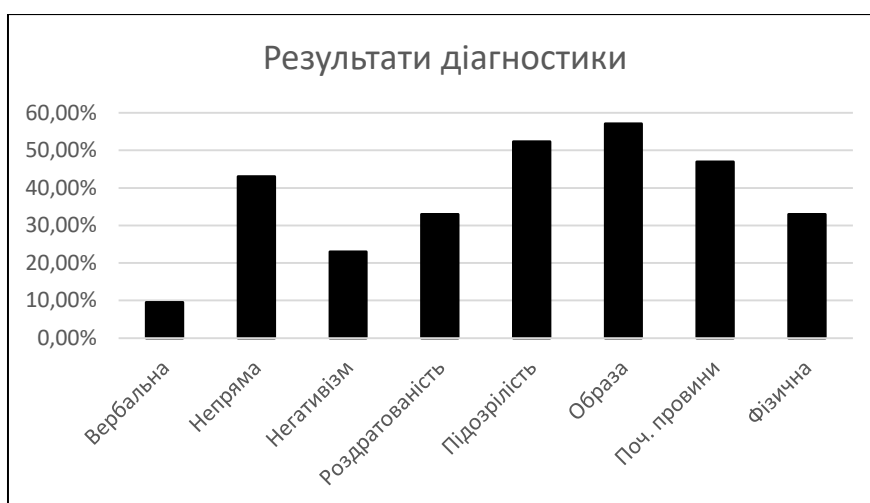


Рис.1 Кількісні показники діагностики (методика Баса-Дарки)

За даними діаграми ми спостерігаємо, що агресивність у даній вибірці проявляється через образу, підозрілість та почуття провини найчастіше. Роздратованість, фізична та непряма агресія проявляється рідше і лише у окремих юнаків. Вербальна агресія та негативізм за отриманими результатами майже не проявляється у групі. Таким чином, ми бачимо, який вид агресії проявляється найчастіше, та можемо покласти зусилля на те, щоб контролювати її.

- Фізична агресія: підвищений рівень має 33% опитаних. Це означає, що досліджувані можуть використовувати фізичну силу проти іншої особи.

- Вербальна агресія: середній рівень має 9.5% опитаних. Це свідчить про те, що негативні почуття вони майже не проявляють через форму словесних образ.

- Непряма агресія: дуже високий рівень має 43% опитаних, вона спрямована на іншу особу у вигляді злісних пліток, жартів, спостерігається у вибухах люті, крику тощо.

- Негативізм: підвищений рівень має 23% опитаних. Це проявляється у такій формі поведінки, яка спрямована зазвичай проти авторитету вчителя.

- Роздратованість: дуже високий рівень має 33% опитаних, вона виявляється у готовності до її прояву при щонайменшому збудженні, запальності.

- Підозрілість: дуже високий рівень має 52,3% опитаних. Це означає, що прояви агресії можуть бути виражені через недовіру та обережність по відношенню до людей.

- Образа: підвищений рівень демонструє 57,1% опитуваних. Швидше за все, відчуття, викликане заздощами, ненавистю до оточуючих і є одним із проявів агресії.

- Почуття провини: середній рівень прояву має 47% опитаних. Це означає, що досліджуваний висловлює можливе переконання в тому, що він є поганою людиною.

Аналізуючи результати проведення дослідження нами було виявлено: емоційно-особистісна сфера досліджуваних привертає увагу майбутнього спеціаліста-психолога та потребує корекції. Зважаючи на те, що непряма агресія виникає з пригніченої прямої агресії, це проявлялося у злісних зауваженнях, ворожих жартах і злих плітках, які ми спостерігали у класі. Образа була присутня у вигляді звинувачування юнаками одне одного. У агресивних юнаків контролюючим фактором є страх покарання або внутрішній контроль над агресією взагалі відсутній.

Крім того, предметом дослідження було визначення джерел підвищеної агресивності. Проведена нами бесіда з опитуваними визначила, що взаємини у родині є одним з основних чинників впливу на підвищення агресії. Особливо яскраво для сімейних стосунків є такі помилки у вихованні: надмірна турбота, встановлення відносин залежності, подолання опору, придушення волі, створення безпеки, придушення агресивності, надмірне втручання в світ дитини, прагнення прискорити розвиток дитини. Або навпаки: байдуже ставлення до дітей, дратівливість, запальність, надмірна суворість батьків. Найчастіше, ще з дитинства батьки виховуючи дитину, вчать захищати себе. Одним із прикладів демонструють фізичну агресію, але це не завжди родинний фактор. Зокрема, такої думки притримується Л. Берковіц [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Після проведення дослідження, ми можемо точніше визначити види агресії та джерела її виникнення. Родина може бути фактором підвищення агресивності. Наприклад, джерелами агресії у юнацькому віці можуть бути: негативний досвід у сім'ї, відсутність єдиного педагогічного підходу у сімейному вихованні, приклад батьків, сім'ї з низьким соціально-економічним статусом. У даній статті представлена лише незначна кількість інформації з дослідження цієї проблеми. У перспективі є поглиблення досліджень проблем агресії та шляхів її виникнення.

Список використаної літератури

1. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. / А. Г. Маклаков — СПб.: Питер, 2010. — 583 с.

2. Михейкина С. В. Психологические особенности агрессивного поведения и его коррекция в юношеском возрасте / С. В. Михейкина [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01003245075>
3. Багіна В. А. Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта / В. А. Багіна, О. А., Боровкова, О. Є. Понімасов, С. В. Ніколаєв // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vozpriyatiya-i-ponimaniya-studentami-fizkulturnogo-vuza-proyavleniy-agressii-i-agressivnogo-povedeniya-v-obschestve>
4. Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста / Ким Долджин, Филип Райс [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/1025802/Rays_-_Psihologiya_podrostkovogo_i_yunosheskogo_vozrasta.html
5. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. / Л. Берковиц — СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2001. — 512 с.

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

УДК 159.9

Бур'ян А.В.

Типологічні особливості сучасних викладачів вищої школи

Анотація. У статті проаналізовано психологічний портрет сучасного викладача вищої школи. Досліджено типологію викладачів вищих навчальних закладів. Описано чотири основних, на думку автора, психотипи. Аналіз особливостей відбувається за характером ставлення викладача сьогодні до студентства. Типологія викладачів висвітлена у світлі особистого бачення автора з точки зору власного досвіду. Зроблено висновок про найважливішу роль сучасного викладача – знайти спільну мову із сучасним студентом.

Ключові слова: типологія, викладач, студент, вища освіта, спілкування, взаємодія

Бурьян А.В. Типологические особенности современных преподавателей высшей школы

Аннотация. В статье проанализировано психологический портрет современного преподавателя высшей школы. Изучено типологию преподавателей высших учебных заведений. Описано четыре основных, по мнению автора, психотипа. Анализ особенностей производится с учетом характера отношения современного преподавателя к студенту. Типология преподавателя раскрыта автором с точки зрения собственного видения и опыта. Сделано выводы про наиболее важную роль преподавателя – найти общий язык с современным студентом.

Ключевые слова: типология, преподаватель, студент, высшее образование, общение, взаимодействие.

Burian A.V. Typological features of modern high school teachers

Summary. In the article the modern high school teacher is analyzed. The typology of teachers in higher education is studied. Four major psychological types according to the author's opinion are described. Analysis of features takes place on the nature of the relationship of the modern teacher to the students. Typology of teachers covered in the light of the personal vision of the author from the point of view of personal experience. The conclusion about the crucial role of the modern teacher to find a understanding with the modern student is done.

Keywords: typology, teacher, student, higher education, communication, interaction

Постановка проблеми. Сьогодні вже зрозумілим є, що успіх реформування вищої освіти залежить від того, якою мірою спеціаліст-професіонал буде готовий до змін, як він зможе розпізнавати притаманні ринку праці виклики і ризики, які

буде обирати стратегії, виходячи із ресурсів та потенційних можливостей самоздійснення. Сучасне суспільство вимагає від навчально-професійної підготовки фахівця зосередження не лише на знаннях, уміннях та навичках, але й вимагає розвитку мисленнєвих, творчих, рефлексивних компетенцій особистості, відкритої новому досвіду. За таких умов основним завданням вищого навчального закладу сьогодні є формування якостей і можливостей, які дозволяють особистості виконувати функцію, так би мовити, носія культури, духовності, творчого суб'єкта суспільних відносин.

Втілення цієї мети багато в чому залежить від викладача, його професійної компетентності, ерудиції, інтелекту, а головне – уміння розуміти, співпрацювати із сучасним, комунікабельним, активним студентством.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема кадрового забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ для психології вищої школи не нова. Їй приділяли достатньо уваги видатні вчені та блискучі педагоги. Зокрема, у дослідженнях Л.В.Шалімової представлено соціально-психологічні особливості портрету викладача технічного вишу, розглянуто типологічні властивості викладача, означені на підставі оцінок студентів [4]. У науковому доробку В.К.Буряка широко висвітлювалися проблеми форматування професіограми викладача та психолого-педагогічних вимог до нього як професіонала [1]. А.В.Козлов переймався дослідженням психотипів викладачів вищої школи [2]. Результати кроскультурних досліджень типології викладачів наведені у роботах Л.Г.Подоляк та В.І.Юрченка [3].

В цілому аналіз наукової літератури свідчить про досить широкий діапазон проблем досліджуваного питання. Дане дослідження є ще однією спробою оцінити психологічний портрет сучасного викладача через характеристики студентів.

Мета статті: дослідити уявлення сучасних студентів про особливості «типового» викладача вищого навчального закладу та систематизувати отримані дані у типології сучасних викладачів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося на базі психолого-педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету. Методом емпіричного дослідження був обраний метод експертних оцінок із подальшим контент-аналізом отриманих даних. Вибіркову сукупність склали 65 студентів денного відділення психолого-педагогічного факультету (3-5 курс). Критерієм створення фокус-груп була обрана успішність навчання студентів вибіркової сукупності: 7 студентів із високим рівнем успішності, 13 – навчаються задовільно, а знання решти мають достатній рівень. Студентам було запропоновано кількома реченнями описати психологічний портрет сучасного викладача ВНЗ. Описи були піддані контент-аналізу, що дозволило виокремити найбільш значущі особистісні характеристики викладача ВНЗ та проранжувати їх значущість. Узагальнені дані ранжирування наведені у таблиці 1.

З точки зору студентів із високим рівнем успішності «типові» викладачі відрізняються переважно високим рівнем професійної компетентності та високим

рівнем інтелектуального розвитку. Вони люблять і розуміють предмет, який викладають, вимогливі до навчання студентів, досить об'єктивні у своїх оцінках, проте не завжди коректні у спілкуванні зі студентами. Моральні якості викладачів дана фокус-група студентів не виділяє. Для «відмінників» викладач – це людина, яка на високому рівні може доступно та зрозуміло пояснити матеріал.

Таблиця 1

Особистісні характеристики викладача ВНЗ

Фокус-групи Особистісні властивості	Високо- успішні студенти	Студенти з достатнім рівнем успішності	Студенти з задовільним рівнем успішності
	Експертні оцінки (ранги)		
Інтелектуальність	2	1	2
Почуття гумору	-	8	3
Фахова компетентність	1	3	7
Повага і доброзичливе ставлення до студентів	-	6	4
Вимогливість до студента	3	2	5
Об'єктивність в оцінці досягнень студента	5	-	-
Любов та інтерес до своєї справи	4	5	1
Творчий підхід до викладання	7	7	8
Вміння доступно та зрозуміло пояснити матеріал	6	4	6

Студенти, які мають середній рівень знань, сприймають «типового» викладача як особистість із достатнім інтелектуальним рівнем, досить вимогливою, але доброзичливою у спілкуванні. Викладачам, як спеціалістам, цікаво навчати та самому вчитися. Разом з тим студенти даної фокус-групи наголошують, що це люди із низьким рівнем поваги до студента та незначним відсотком творчості у діяльності. Для них викладачі сьогодення мають незначне почуття гумору, але високий рівень професійної компетентності та вміння доступно та зрозуміло пояснити матеріал.

Для студентів із задовільним рівнем успішності викладач – це перш за все людина, яка любить та виявляє немалий інтерес до своєї професії. Це інтелектуальна особистість із гарним почуттям гумору, яка з повагою та

доброзичливістю ставиться до студентів, досить вимоглива, гарно володіє методами викладання, але не дуже об'єктивна в оцінці досягнень студентів.

Узагальнення та систематизація результатів емпіричного дослідження уявлень студентів дозволили виокремити чотири типи викладачів вищої школи:

1. **Викладач–актор.** Викладачі такого типу досить обізнані, начитані. Не відрізняються особливо глибокими знаннями, але володіють достатньою кількістю інформації, щоб викласти передбачений програмою матеріал. Особливістю, що відрізняє їх від інших викладачів, є бажання «ганяти вітер»: занадто багато моралізувати, аналізуючи здібності студентів, усі їх починання сприймати як щось мізерне і не гідне уваги. До власного предмету ставляться по-різному, залежно від настрою і ситуації. Насправді розуміючи невисоку значимість його для педагогічної професії, інколи, при нагоді, підкреслюють його значущість, переоцінюють важливість предмету для майбутніх педагогів.

2. **Викладач–радикал.** Цей тип викладачів характеризується радикальними тенденціями у ставленні до студентів: вони розподіляють студентів на «здібних» та «нездібних», ставлячи «клеймо» на їхніх можливостях, уміннях, старанності. Неймовірно дивуються, коли студент виявляє більше знань, ніж вони очікували. Як показує практика, зазвичай, це викладачі із ригідними моделями поведінки, орієнтовані на авторитарний стиль взаємодії.

3. **Викладач–реаліст** («гедоністи» у термінології Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко [4]). Переважно вимогливий тип викладачів. Під час занять завжди виконують те, що планують. Це зумовлено високим рівнем організованості самого викладача та уміння спрямувати, координувати роботу зі студентами. У спілкуванні зі студентами віддають перевагу діалогу, ставляться до студентів як до рівних собі: надають можливість висловити думки, вислуховують, стимулюють пізнавальну активність. Рівень ЗУН оцінюють об'єктивно, при цьому не завищують та не занижують оцінки.

4. Окремий вид викладачів – **ідеалісти**. Вони орієнтуються на «бажаний» обсяг знань студентів, через що інформаційно переобтяжують матеріал лекцій та семінарів. Як результат – студенти не засвоюють навіть необхідного мінімуму. Таким педагогам притаманне невміння відсіювати зайву інформацію, недоцільну для певного профілю. Викладачі цього типу зазвичай дуже емоційні та засмучуються через недосягнення запланованого ідеалу. Насправді не вміють критично оцінювати власне невміння виділяти головне, а зазвичай звинувачують в усьому студентів, приписуючи їм небажання вчитися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи все вищесказане слід наголосити на тому, що неможливо переоцінити роль викладача для формування особистості студента, як учасника навчального процесу. Ще Паркер Дж. Паллір казав: «Хороше викладання – це акт щедрості, чудасія мінливої музи, мистецтво, якому можна навчитися згодом, і завжди ризикова справа. Відверто кажучи – це таємниця, яка живе в особі викладача й може звести з розуму» [5]. А найважливішу роль у прояві цього «хорошого викладання» відіграє саме уміння викладача знайти спільну мову із сучасним студентом.

Звичайно, проблемне поле даного дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної теми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на уточнення даних шляхом збільшення кількості респондентів. Доцільним стане також співставлення тенденцій сприймання викладачів студентами різних факультетів, кроскультурні дослідження.

Список використаної літератури

1. Буряк В. Викладач університету : вимоги до особистісних і професійних рис / В. Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С.11.
2. Козлов А. В. Основні психотипи викладачів / А. В. Козлов // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2011. – Вип.32. – С. 207–217.
3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
4. Шалимова Л. В. Преподаватель глазами студента / Л. В. Шалимова // Обдарована дитина. – 2001. – №2. – С.19 – 21.
5. Педагогічний професіоналізм діяльності викладача [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://uastudent.com/pedagogichnyj-profesionalizm-dijalnosti-vykladacha>. – 2012.

УДК 159.9:37.032:33

Голубова М.В.

Психолого-педагогічні умови формування особистісного компоненту професійної мобільності майбутнього вчителя

Анотація У статті розглянуто сутність професійної мобільності, визначено якості професійно мобільної особистості студента, розкрито психолого-педагогічні умови їх ефективного формування у майбутнього вчителя в навчальному процесі.

Ключові слова: професійна мобільність, професійно мобільна особистість, педагогічна творчість, співтворчість, умови

Голубова М.В. Психолого-педагогические условия формирования личностного компонента профессиональной мобильности, будущего учителя

Аннотация. В статье рассмотрена сущность профессиональной мобильности, определены качества профессионально мобильной личности студента, раскрыты психолого-педагогические условия их эффективного формирования у будущего учителя в учебном процессе.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессионально мобильная личность, педагогическое творчество, педагогические условия.

Summary. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of professional mobility. The qualities of the professionally mobile personality of the

student are determined. The psychological and pedagogical conditions of their effective formation in the future teacher in the educational process are revealed.

Keywords: professional mobility, professionally mobile personality, pedagogical creativity, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Для України в умовах ефективної реструктуризації національної економіки протягом життя одного покоління, необхідності наближення її до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку особливе значення має упровадження нових підходів до формування мобільних фахівців, здатних до аналізу мінливих нестандартних ситуацій, творчої педагогічної діяльності, професійного саморозвитку, удосконалення організації праці, зміни змісту трудової діяльності, місця проживання та пошуку нової роботи, забезпечення високого рівня конкурентоспроможності педагога.

Проблема професійної мобільності студентської молоді тісно пов'язана з існуючими протиріччями між тенденціями розвитку української економіки перехідного періоду та готовністю молодих фахівців прийняти нові форми економічної поведінки. У теперішній час професійна мобільність стає якістю, необхідною для успішності особистості у сучасному суспільстві.

Проте зазначимо, що повільна реакція системи освіти на проблему розвитку професійної мобільності незмінно призводить до зниження конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Навчання в педагогічному ВНЗ недостатньо спрямоване на формування особистісних якостей студентів, які б забезпечували ефективність виконання різноманітних завдань у галузі майбутньої професійної діяльності. В силу цього значна частина випускників недостатньо підготовлена до реалізації комплексу дій у ситуаціях життєвого ускладнення їх професійної самореалізації. Недостатня сформованість особистісних якостей, що забезпечують професійну мобільність студента, знижує їх конкурентоспроможність.

Аналіз досліджень. Досягнення мети потребує теоретичного аналізу означеної проблеми в психолого-педагогічній літературі. Проблему професійної мобільності досліджували багато науковців (В. Васильєв, С. Вишнякова, О. Волкова, Л. Горюнова, Ю. Дворецька, М. Дьяченко, Є. Іванченко, Л. Кандибович, О. Нікітіна, П. Сорокін, Л. Шевченко та ін.). Так М. Дьяченко та Л. Кандибович під професійною мобільністю розуміють готовність та здатність фахівця до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії, успішного переключення на іншу діяльність або зміни видів діяльності [5, с.195 – 196]. За визначенням Є. Іванченко, професійна мобільність – це психологічна готовність фахівця до розв'язку широкого кола виробничих задач, здатність оперативно, швидко перебудовуватись у залежності від ситуації, оскільки найбільш ефективною відповіддю на невизначеність та проблемність виробничої ситуації є гнучкість поведінки, що проявляється в його здатності змінювати стратегію або засіб дій у відповідності з умовами праці [6].

Окремі науковці, досліджуючи професійну мобільність, акцентують увагу на особистісному компоненті означеної проблеми (С. Вишнякова, Л. Горюнова,

О. Нікітіна та інші). Так Л. Горюнова вказує на необхідність вивчати професійну мобільність на рівні таких особистісних якостей, як «адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісність орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість» [4, с.21].

Загальні положення щодо мобільності фахівця взагалі стосуються і мобільності майбутнього вчителя. У цьому аспекті заслуговує на увагу дисертаційне дослідження О. Нікітіної, на думку якої, професійна мобільність, виявляється у здатностях особистості педагога до цілепокладання, планування дій, проектування власного професійного розвитку, досягнення професійно значимих компетенцій, умінні знаходити оптимальні варіанти вирішення життєвих і професійних ситуацій, адекватному оцінюванню власних можливостей, у потребі встановлювати діалогічну взаємодію з суб'єктами педагогічної. Автор акцентує увагу на тому, що професійно мобільна особистість майбутнього вчителя повинна характеризувати такими якостями: розвинутою критичністю, гнучкістю й оригінальністю мислення, незалежністю суджень, ініціативністю і наполегливістю, готовністю ризикувати, висловлювати сміливі ідеї й гіпотези та відстоювати їх, уміннями діяти адекватно у відповідних ситуаціях, здатністю оперативно адаптуватися до нових вимог, реагувати на нові виклики, навчатися упродовж усього життя, саморозвиватися та самоудосконалюватись [8, с 26- 29].

Проте проблема формування особистісного компоненту професійної мобільності майбутнього вчителя в навчальному процесі не знайшла належного висвітлення у науковій літературі Ми вважаємо, що формування особистісних якостей у майбутніх вчителів потребує створення у навчальному процесі ВНЗ спеціальних психолого- педагогічних умов.

Метою статті є з'ясування сутності професійної мобільності, визначення якостей особистості майбутніх педагогів, які забезпечують професійну мобільність та висвітлення педагогічних умов їх формування в навчальному процесі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Формування професійно мобільної особистості, потребує створення в навчальному процесі таких умов, які б забезпечували співпрацю викладача й студентів на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, що спрямована на організацію їх спільної творчої діяльності. Вагомим дидактичним потенціалом, що дозволяє вирішити поставлене завдання є побудова процесу навчання як процесу співтворчості викладача і студентів. Підготовка студентів до організації співтворчості в навчальному процесі потребує усвідомлення сутності поняття «педагогічна творчість».

Проблема педагогічної творчості знайшла своє відображення в багатьох дослідженнях. Психологічні аспекти творчої діяльності висвітлюються у працях Л. Виготського, В. Крутецького, Т. Кудрявцева, М. Левітова, О. Леонтєва, В. Моляки, С. Рубінштейна та ін. Сутність педагогічної творчості розкривається в дослідженнях В. Кан-Калика, Н. Кичук, Н. Кузьміної, Л. Рувинського, С. Сисоевої та ін. Узагальнюючи погляди науковців можемо стверджувати, що педагогічна

творчість визначається як оригінальний і високоефективний підхід педагога до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання, як пошук учителем нових розв'язків у постановці нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності, як здатність передбачати, емоційно переживати та розв'язувати завдяки творчій уяві проблемні ситуації.

При цьому слід зазначити, що педагогічна творчість – це, здебільшого, суб'єктивно значима творчість. Це творчість, результати якої не завжди бувають соціально значущими і новими об'єктивно. С.Л.Виготський вказував, що момент творчості існує не лише там, де створюється щось нове, а й там, де людина вносить своє розуміння певного явища, по-своєму відтворює, змінює вже створене [3, с.6]. В суб'єктивній творчості новизна полягає в тому, що студент самостійно підходить до створення уже відомого, на основі суб'єктивно своєї комбінації старого.

В цих умовах постає питання можливості навчання кожного студента особистісної творчості. Аналіз наукових праць засвідчує, що творчість є специфічною здатністю кожної людини, а тому її можна і необхідно розвивати. Тільки одні люди включаються у творчий процес самі, а інших треба розбудити до творчості, створивши ситуацію, яка б стимулювала необхідність творчого процесу, ситуацію віри у свої творчі сили [3, 7].

Але безпосереднє навчання творчості неможливе, але цілком можливий непрямий вплив на розвиток творчого потенціалу студентів за рахунок створення умов, що стимулюють формування професійної мобільності. Педагогічними умовами вважають сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей, що забезпечують успішне виконання завдань навчання й виховання. У вищих навчальних закладах умови створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і розвитку навичок. Теоретичний аналіз і практика дозволили виділити такі психолого-педагогічні умови детермінації ефективного формування професійної мобільності майбутнього вчителя:

- організації навчання як процесу співтворчості;
- створення на заняттях творчих ситуацій;
- єдність інтелектуального і емоційного аспектів навчання;
- наявності у студентів мотивації досягнення успіху;
- професійної мобільності викладача.

Шлях до творчості у кожного студента індивідуальний. Кожен з різною глибиною розуміє і з різним рівнем творчості справляється з навчальними завданнями. Тому формування професійної мобільності майбутнього педагога можливий лише за умови організації навчання у вузі як творчого процесу.

Виходячи з того, що об'єктом педагогічної творчості викладача є особистість студента, а результатом – формування цієї особистості, центральною ланкою педагогічної творчості є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, яка зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на розвиток їх творчого потенціалу.

В.А. Кан-Калик та М.Д. Нікандров стверджують, що педагог реалізує свої особистісні і професійні творчі потенції засобом творення особистості студента, в силу чого розвиток його творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу вихованця, а педагогічна творчість за таких умов являє собою процес співтворчості [6]. Без постійної співтворчості зі студентами продуктивний педагогічний процес неможливий. Самі оригінальні педагогічні рішення дадуть педагогічний ефект тільки в тому випадку, якщо будуть опиратися на співтворчість зі студентами..

Щоб залучити студентів до співтворчості необхідно розуміти логіку перебігу творчого процесу у них. Тому формування у студентів здатності до співтворчості потребує організації навчальної діяльності у вузі як діяльності співробітництва. В такому педагогічному процесі, коли дії кожного студента у певній мірі залежать від дій інших, коли всі учасники впевнені у можливості досягнення спільної мети, збільшуються можливості для сприйняття, оцінки і переробки навчальної інформації, проникнення в її зміст, який стає предметом роздумів, що спонукає до обміну думками, діями і створює можливості приведення індивідуальних дій у відповідність із формою взаємодії, активізує творче мислення студентів. Саме на основі такого навчання створюються передумови для збагачення знань щодо власних творчих ресурсів і можливостей, формується позитивне ставлення до себе та інших як суб'єктів різних видів творчої діяльності, що ефективно впливає на формування професійної мобільності.

Умовою формування творчого потенціалу кожного в процесі співтворчості виступає створення на заняттях творчих ситуацій, в яких кожен студент міг би самореалізуватися. Творча ситуація – це ситуація, яка потребує вирішення певної проблеми і може бути створена в процесі розв'язання творчих задач, критичного аналізу літератури, участі у навчально-експериментальній та дослідницькій діяльності.

Розв'язання творчих ситуацій необхідно організовувати по лінії створення індивідуальної зони творчого розвитку кожного студента (В. Кан-Калик, М.Нікандров), яка виступає засобом продуктивної діяльності. Зона творчого розвитку – це та основа, на якій будується творчий педагогічний процес. Для створення зони творчого розвитку викладачу необхідно врахувати індивідуально-психологічні особливості студентів, що дає можливість загальні педагогічні задачі, щоб вони були прийнятими студентами, співвідносити з логікою діяльності студентів. Створення зони творчого розвитку викликає інтерес і творче ставлення до діяльності не тільки у студентів з високими креативними можливостями, а й у тієї частини студентів, які не відрізняються гнучкістю, послідовністю та самостійністю мислення, що сприяє формуванню таких якостей як оптимізм, позитивна професійна Я-концепція, які виступають умовою реалізації їх творчих можливостей [7, с.53-55].

Співтворчість здійснюється у спільних діях, які завжди супроводжуються емоціями, що виражаються у співпереживанні успіху чи невдачі, задоволеності чи незадоволеності взаємодією та її результатами. Тому наступною умовою виступає

гармонізація інтелектуальної і емоційної сфер особистості в процесі навчання. Своєрідність педагогічної співтворчості полягає в тому, що педагог повинен організовувати в єдності інтелектуальну і емоційну сторони процесу навчання, який завжди супроводжується емоціями, що виражаються у співпереживанні успіху чи невдачі, задоволеності чи незадоволеності взаємодією та її результатами. Той чи інший емоційний стан створює своєрідний фон процесу взаємодії. Надмірна емоційна збудженість і низька емоційна усталеність учителя призводять до недостатньої витримки в процесі взаємодії, що позначається на ставленні педагога до учнів. У цих умовах зростає необхідність розвинутого педагогічного самовладання, внутрішньої дисципліни, що дозволяє педагогу привести в належний стан «інструмент» педагогічної творчості – власний психофізичний апарат.

Це дає йому можливість в потрібний момент підкорити почуття розуму, організувати себе для роботи, створювати творче робоче самопочуття, яке виражається в зосередженості уваги, активності уяви, в готовності до імпровізації і породжує бажання творчо діяти. Тому, в навчальному процесі необхідно зосереджувати увагу на найбільш суттєвих для творчості і найбільш слабких сторонах підготовки майбутнього вчителя до педагогічної співтворчості – на уміннях саморегуляції, яка в психолого-педагогічній літературі визначається як «свідома активність індивіда, спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища, як здатність індивіда самостійно забезпечувати адекватність власних дій і вчинків, управляти своїм психофізичним станом, підпорядковувати його меті та завданням діяльності»[1, с.118].

Розвиток професійної мобільності багато в чому залежить від особистісного смислу, який має для студентів майбутня професійна діяльність. Студент може в цілому розуміти загальну соціальну значимість професії, але при цьому по-різному в особистісному плані до неї ставитись. У цьому аспекті проявляється різна мотивація, яка визначається, перш за все тим, наскільки студент розуміє, що мобільність забезпечить йому у майбутній професійній діяльності готовність і здатність до зміни професії, місця й виду діяльності, високий рівень життєвих орієнтацій і високу професійну адаптацію.

Серед феноменів мотиваційної сфери, які впливають на ефективність формування професійної мобільності, виступає мотивація досягнення успіху, яка виявляється у визначенні нових цілей, прагненні до успіху і супроводжується переживанням почуття радості від досягнутого, яке стимулює ініціативу, творчу активність студентів. Мотивація досягнення успіху сприяє активному пошуку нової інформації, нових способів вирішення завдань, готовності до відповідальності. Наслідком створення ситуації успіху є формування у студентів позитивної професійної Я-концепції, яка виступає умовою реалізації їх творчих можливостей.

Зазначимо, що формування професійної мобільності особистості студента в повній мірі залежить від рівня мобільності викладача [6; 7; 8, 9]. Чітке розуміння викладачем сутності професійної мобільності, здатність до швидкого

орієнтування в освітньому просторі, готовність до зміни стилю та змісту діяльності у відповідності до нових підходів щодо професійної підготовки фахівців, постійне осмислення і переосмислення своїх уявлень про студентів (сприйняття ними навчального матеріалу, різниці у темпах виконання ними творчих завдань, швидкість та якість потрібних для цього дій, рівень гнучкості та самостійності мислення кожного, вміння вибирати раціональні прийоми розумової діяльності тощо) забезпечує ефективне формування у них здатності до мобільної поведінки у соціальному і професійному середовищі.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що формування особистісного аспекту професійної мобільності майбутнього вчителя являє собою одну із важливих проблем навчання у вищих закладах освіти. Обґрунтовано доцільність створення відповідних психолого-педагогічних умов ефективного формування особистісних якостей майбутнього вчителя, що забезпечують мобільність у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Подальшої розробки потребують питання визначення шляхів упровадження новітніх форм і методів організації навчальної діяльності студентів, спрямованих на формування професійної мобільності майбутніх вчителів.

Список використаної літератури

1. Боришеский М. И. Развитие саморегуляции поведения / М. И. Боришеский. – Киев: Искусство, 1992. – 168 с.
2. Васильев В. В. Профессиональная мобильность и стабилизация персонала: учебное пособие / В. В. Васильев. – Днепропетровск: Наука и образование, 1977. – 170с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1967. – С.6.
4. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону. – 2006. – 337 с.
5. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М: «Хэлтон», 1998. – С.195-196.
6. Иванченко Є.А. Формування професійно-мобільних майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Иванченко Є.А. (Південосхідний державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 263с.
7. Кан–Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан–Калик, Н. Д. Никандров. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Никитина. – Иркутск, 2007. – 199с.
9. Романова Е. С. Психологические основы профессионализма / Е. С. Романова, Г. А. Суворова. – Москва: МПГУ им. В.И.Ленина, 1990. – 183с.

УДК 159.9

Макаренко Н. М.

Використання можливостей Інтернету при вивченні психологічних дисциплін

Анотація. У статті аналізуються можливості використання Інтернет-джерел при вивченні курсів психології. Представлено опис особливостей впливу використаних матеріалів Інтернету на кліпове мислення як когнітивне новоутворення, обґрунтовано введення контекстного навчання (семіотичної, імітаційної, соціальної моделей) для його ефективного використання. Стисло подано види діяльності у реалізації моделей контекстного навчання, описано перші результати. Особлива увага приділена опису форм робіт з Інтернет-джерелами, алгоритму розвитку навичок обробки та презентації наукової літератури.

Ключові слова: контекстне навчання, соціалізація, семіотична, імітаційна, соціальна моделі, кліпове мислення, когнітивне новоутворення.

Макаренко Н.Н. Использование возможностей Интернета при изучении психологических дисциплин

Аннотация. В статье анализируются возможности использования Интернет-источников при изучении курсов психологии. Описаны особенности влияния использованных материалов на клиповое мышление как когнитивное новообразование, обосновано введение контекстного обучения (семиотической, имитационной, социальной моделей) для его эффективного использования. Кратко перечислены виды деятельности в реализации моделей контекстного обучения, даны первые результаты. Особое внимание уделено описанию форм работы с Интернет-источниками, алгоритма развития навыков обработки и презентации научной литературы.

Ключевые слова: контекстное обучение, социализация, семиотическая, имитационная, социальная модели, клиповое мышление, когнитивное новообразование.

Makarenko N. Using the power of the Internet in the study of psychological disciplines

Summary. In the article there is a material as for the first studies' stage using the opportunities of students' clip-thinking in learning of psychological courses. The description of clip-thinking' features, as cognitive forming, justified introduction of context education (semiotic, imitational, social models) for its effective use. All kinds of activities are shortly listed in realization of context educational models, the first results are given. Special attention is given to description of working forms with Internet sources, algorithm of skill development and presentation of scientific literature.

Keywords: context education, socialization, semiotic, imitational, social models, clip-thinking, cognitive forming.

Постановка проблеми. Незважаючи на багатослівні твердження науковців, викладачів, робітників системи освіти щодо активізації максимальної «соціалізації» навчання до реалій життя, на практиці змін майже не відчувається. Викладання основних прикладних дисциплін у вищій фахівцями без найменшого досвіду практичної роботи, перевантаженість навчання предметами загальноорозвиваючого спрямування, підвищена увага до ретельного вивчення теоретичних основ курсів, збільшення наповнюваності груп, зникнення лабораторних занять обертається констатацією студентами факту певної беспорядності на практиці у школах, у професійній діяльності. Зміни у вищій школі (наприклад, збільшення обсягу матеріалу для самостійного опрацювання студентами) також не дають значного ефекту, тому що: працювати самостійно студентів не навчають; використання енергомістких засобів роботи з науковим матеріалом практикується не достатньо; не враховується деякі незворотні когнітивні новоутворення сучасності, наприклад, кліпове мислення, сформоване у студентів як активних користувачів Інтернету. Спроба пристосувати кліпове мислення до вивчення основ психологічної науки, що є основою нашої діяльності, робить наше дослідження актуальним та своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на заявлену у науково-дослідницькій літературі «сучасність» поняття «кліпове мислення», за твердженням Н.В.Азаренок, це поняття у науково-філософській літературі з'явилося ще у кінці 90-х років ХХ століття та визначало особливості людини сприймати світ у вигляді яскравого стислого посилання [1]. Крім того, означений феномен вивчали Ф.І.Гіренко, Р.М.Грановська, Т.В.Семеновських, К.Г.Фрумкін, Л.Розен, М.Маклюен тощо [4;5].

Наразі наукові інтернет-матеріали впевнено витісняють з навчальної діяльності студентів вишу паперові носії інформації. Певним чином, на думку Т.Семеновських, це - результат прояву нового когнітивного стилю - кліпового мислення, яке сформувалося у сучасній молоді, витісняючи мислення понятійне [4]. На заміну «людям-книгам» прийшли «люди-екрани» (за Дж.Мартином) [5]. «Люди – книги» мають великий обсяг уваги, пам'яті, потребу детально вивчити матеріал, розбиратися у незрозумілих алогічних речах. «Люди-екрани» здібні до багатозадачності, швидкого переключення уваги (аде низької зосередженості), неспроможні до сприймання однорідної та одностильової інформації (якою і є паперовий носій). Студентів, які працюють з книжками-першоджерелами, роблячи нотатки (тези) в зошитах, витіснили студенти, які користуються ксерокопією матеріалу з Інтернету, а наразі ті, які взагалі читають текст з монітору будь-якого гаджету. На думку Д.Сієгль, наявність великої кількості доступної інформації у інтернет-просторі потребує формування відповідних навичок. По-перше, потрібно критично (зі здоровим скептицизмом) підходити до відбору цієї інформації. Найкраще це робити за критеріями достовірності, авторства, намірів, корисності.

По-друге, відбір потрібно проводити не тільки за ключовими словами, а й логічною комбінацією цих слів (зокрема, з використанням союзів «і» чи «або») для звуження пошуку.

По-третє, інформацію потрібно використовувати етично: з обов'язковим вказуванням авторства, правильним оформленням цитат. Робота з інтернет-матеріалом це не тільки «відрізання та наклеювання», а в першу чергу аналіз, усвідомлення використання, структурування у відповідності до своїх задач [7].

Відбір матеріалу без виконання цих правил, зазвичай приводить до «когнітивних злиднів»: характерної тенденції зберігати енергію (користуватися стереотипами, шаблонами), полегшуючи у цих цілях навантаження власної свідомості.

Когнітивні зміни, які відбуваються у процесі роботи із електронними носіями інформації, були предметом дослідження американських науковців-психологів (університет Техасу). Професор Ендрю Діллон, який вивчає психологію читання (reading) зазначав: Before the Internet, the brain read mostly in linear ways – one page to the next page. The Internet is different. With so much information, hyperlinked text, videos alongside words and interactivity everywhere, our brains form shortcuts to deal with it all – scanning, searching for key words, scrolling up and down quickly. «We're spending so much time touching, pushing, linking, scrolling and jumping through text than when we sit down with a novel, your daily habits of jumping, linking, clicking is just ingrained in you [6]. Тобто, мозок людини, яка з дитинства навчилася читати лінійні тести, починає втрачати цю здібність тим швидше, чим довше людина використовує Інтернет-матеріали. За свідченнями колег психологів з університету Техасу, людина практично нездатна зрозуміти, опанувати, опрацювати великий за обсягом теоретичний (як художній, так і науковий матеріал) на паперових носіях. Достатню увагу розвитку критичного мислення (на противагу кліповому) приділяють вітчизняні науковці О.І.Пометун, Л.М.Пилипчатіна та інші [3].

Викладення основного матеріалу дослідження. Підтвердження цьому можна побачити під час практичних занять з загальної, вікової, експериментальної, диференціальної психології. Студенти практично не використовують підручники з цих курсів, надаючи перевагу різноманітним методичним посібникам з викладенням матеріалу у вигляді таблиць, схем. Вербалізація ними стислої інформації не є свідченням того, що доповідач розуміє про що йде мова. А спроба вивчити глибину розуміння за допомогою проблемних питань і практичних завдань доводить – міцний теоретичний підмуток відсутній. Останнім часом значно збільшилася кількість студентів (людей-екранів), які на практичних заняттях використовують (читають) «роздруківки» з Інтернету. Неможливість вибрати основне, побачити зміст матеріалу – одна з ознак «людини-екрану».

Розвиток навички швидкого переключення сучасного школяра, студента більше відповідає тому інформаційному середовищу, у якому ми опинилися і яке передбачає незворотній зсув на користь швидкого переключення, а не детального «копання» у матеріалі. Тому, потрібно пристосувати новий когнітивний стиль для навчального процесу. Ми (при вивченні курсів загальної, вікової, диференціальної психології) вбачаємо таку можливість у контекстному навчанні. Концепція

контекстного навчання була запропонована А.Вербицьким та адаптована нами [2].

Контекстне навчання = семіотична модель + імітаційна модель + соціальна модель.

Головною ланкою цього навчання є поняття «контекст» - система внутрішніх та зовнішніх факторів, умов поведінки та діяльності людини, які впливають на особливості сприймання, розуміння та перетворення конкретної ситуації. Це визначає зміст та значення цієї ситуації як цілого з компонентами, що входять до його складу.

Оволодіння вміннями та навичками роботи при такому навчанні, відбувається як процес динамічного руху діяльності від учбової академічної, через квазіпрофесійну, навчально-професійну до практичної діяльності за допомогою трьох взаємопов'язаних моделей: семіотичної, імітаційної, соціальної. Контекстне навчання – такий тип навчання, при якому на науковій основі за допомогою усієї системи методів, форм, засобів навчання (як традиційного, так і інноваційного) послідовно моделюється предметне, а також соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. Упроваджувати його потрібно системно, починаючи з семіотичної моделі – знайомства з теорією.

Семіотична модель: теоретична інформація щодо конкретної проблеми, подана у вигляді міні-лекцій, пошукових теоретичних завдань, тематичних читань, «бесід», створення інформаційних проектів, платформ для виступу експертів, подорожей по свайп-файлам, розробки анотацій. Одиниця роботи – мовна дія. У практиці нашої роботи застосовується лекції-візуалізації, лекції зі задалегідь спланованими помилками, «лекції together». Вони дозволяють постійно активізувати студентську аудиторію, підсилювати концентрацію уваги, залучати студентів до співтовариства у проведенні лекцій з демонстрацією знань щодо задалегідь підготованого матеріалу. Наприклад, розділ «Акцентуації» (тема «Характер») представляють самі студенти-акцентуанти, які перед цим провели самодіагностику, визначили власну акцентуації (її), обробили додатковий матеріал з означеної теми. Стислий огляд студентами гендерних теорій органічно «вплітається» у процес лекції на тему «Гендерні та статеві відмінності».

Слід зазначити, що така робота з науковим матеріалом викликає утруднення. Причини цього вбачаємо у відсутності системної роботи щодо розвитку критичного мислення (використання різних операцій і способів, об'єктивного оцінювання інформації), перевага кліпового мислення (нездатність знаходити основну думку, орієнтир тільки на опірні слова), нездатність працювати з науковими текстами).

Тому додатково використовується друга складова контекстного навчання - імітаційна модель.

Імітаційна модель – сконструйовані на основі теоретичної інформації життєві ситуації, що потребують аналізу та прийняття рішень. Одиниця роботи – предметна дія практичного перетворення тих ситуацій, що імітуються. Запроваджується у вигляді ділових, рольових, навчаючих ігор, брейнстормінгів, вирішення задач з некоректно представленою інформацією, задач-парадоксів, складання покрокових інструкцій (наприклад, «Як покращити механізм запам'ятовування англійських слів»). На жаль, все більше скорочення годин з курсів психології (особливо на неспеціалізованих факультетах) не надає достатньо можливостей для якісного впровадження цієї моделі. Частково її можна реалізувати лише на практично-семінарських заняттях. Крім того, у вишах повністю відсутня можливість проводити ПРОсемінари, на яких студенти готуються до самостійної роботи у науці. У цю роботу включається підготовка студентів до роботи з інформаційними джерелами, навчання навичкам вибору основної інформації, стислого запису тез, конспектування, складання планів, проведення презентацій, дискусій тощо.

Для підготовки до практичних занять студенти отримують завдання знайти відповідну інформацію (наприклад, з тем «Теорії рис особистості», «Теорії розвитку», «Властивості нервової системи» тощо) не взагалі, а відповідно до плану: автор матеріалу (орієнтуватися потрібно на провідних класиків психологічної науки, сучасних вітчизняних дослідників); назва джерела (підручник, сайт, розділ); стислий виклад суті матеріалу; основна думка автора; цінність цієї інформації у реальному житті; рефлексія (доповідача, слухачів) щодо якості поданого матеріалу.

Обов'язковою умовою є чітка визначеність часу доповіді (стислість) та здатність доповідача відповідати на питання аудиторії. Практикуємо роботу студентів у парах, під час якої один одному подає Інтернет-матеріал, обов'язково розбираються незнайомі слова-терміни, заповнюється таблиця з розділами: автор, назва Інтернет-джерела; що нового дізнався з цього джерела, які факти є значущими; наскільки сучасним, цікавим, корисним є цей матеріал, чому.

Значно простіше та цікавіше на основі почутого студентам розробляти власний опірний конспект. Досить вдалим вважаємо створення ментальних карт, це сприяє більш глибокому розумінню наукових термінів, активізує асоціативне мислення.

Соціальна модель дозволяє формування соціальної компетентності при безпосередній участі у життєвих ситуаціях з наступним фітбеком. Одиниця роботи – вчинок. Запроваджується у вигляді «десантів» у проблемне середовище, колективних творчих справ, діяльності за принципом «кожен вчить кожного», коуч-навчок, випуску інформаційних вісників (умовна розробка сайтів) для обміну досвідом.

Тобто, знайдений у безмежному Інтернет-середовищі матеріал з теми практично-семінарського заняття, не просто вербалізується у байдужій до монотонного читання аудиторії. Він *вибирається* студентом за критеріями: автор, джерело, суть матеріалу, опірні терміни, корисність інформації для практичної діяльності; *презентується* стисло, чітко та зрозуміло; *перевіряється* здатністю

орієнтуватися у матеріалі, відповісти на питання; *пов'язується* з практичною діяльністю; *апробується* під час наступної педагогічної практики.

Узагальнюючи, слід зазначити наступне. Реалізація семіотичної моделі передбачає грамотний пошук інформації щодо досліджень з проблеми, представлення цих матеріалів у стислому, максимально інформаційному зрозумілому, логічному вигляді. Імітаційна модель дозволяє скласти покрокову інструкцію для проведення досліджень, моделювання ситуацій. І, нарешті, соціальна модель дозволяє провести дослідження, представити його результати у вигляді статті, курсової, освітньо-кваліфікаційної робіт, виступу на різноманітних наукових форумах.

Важливо також розвивати рефлексивний досвід студента (у вигляді фітбеку), що забезпечує усвідомлення та перетворення власного досвіду шляхом його переосмислення. Студент повинен не тільки знайти та переробити необхідний науково-теоретичний матеріал, а й засвоїти його суть. Засвоєння - це перетворення матеріалу у форму індивідуальної діяльності, в здатність упроваджувати його при вирішенні професійних задач.

Висновки. Використання Інтернет-джерел у описаному вигляді – це спроба вплинути на кліпове мислення студентів, розвиток його потенційних можливостей. Такий вид діяльності сприяє проникненню у сутність предмету, досягнення мети, яка у майбутньому покращить якість професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. – Психология в современном мире. – Том 5 / Отв. редактор А. Л. Журавлев. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – С.110
2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. Вербицкий. [Электронный ресурс] // Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Контекстное_обучение
3. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів 10(11) класів / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2016. – 192 с.
4. Семеновских Т. В. Клиповое мышление – феномен современности / Т. В. Семеновских [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>
5. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К. Г. Фрумкин [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm
6. Michael S. Rosenwald. Serious reading takes a hit from online scanning and skimming, researchers say [Электронный ресурс] / М. Rosenwald Режим доступа: www.washingtonpost.com Published: April 7, 2014
7. Siegle D. Six uses of the internet to develop students's gifts and talents \ Gifted Child Today, 2005/ - Vol.3 - №22/

УДК 159.923.2:[378:37.011.3-051]

Миршавка І. П.

Самопроектування особистості майбутнього вчителя

Анотація. Статтю присвячено проблемі самопроектування майбутнього вчителя. Представлено результати дослідження професійного самопроектування, визначенню смисложиттєвих орієнтацій та здібності педагога до саморозвитку.

Ключові слова: Самопроектування, проектування, саморозвиток, смисложиттєві орієнтації, самопроектування особистості.

Миршавка И. П. Самопроектирование личности будущего учителя

Аннотация. Статья посвящена проблеме самопроектирования будущего учителя. Представлены результаты исследования профессионального самопроектирования, определению смисложизненных ориентаций и способности педагога к саморазвитию.

Ключевые слова: самопроектирования, проектирование, саморазвитие, смисложизненные ориентации, самопроектирование личности.

Summary. The article deals with the problem samoproektuvannya future teachers. The results of research of professional samoproektuvannya, the definition of life purport orientations and abilities of teacher self-development.

Keywords: Samoproektuvannya, design, self-development, life purport orientations, samoproektuvannya personality.

Для сучасного стану розвитку психологічної науки характерним є активний пошук нових підходів, теоретичних парадигм, здатних запропонувати нові шляхи розв'язання найскладніших психологічних проблем, до яких, наприклад, належить проблема особистості, зокрема особистості майбутнього вчителя. Підготовка майбутнього учителя до професійної самореалізації ґрунтується на методологічному визнанні пріоритетів самоцінності особистості і взаємозалежності процесів саморозвитку особистісних і професійних якостей та проектування системи особистої педагогічної діяльності.

Творення себе є найважливішим атрибутом суб'єкта, що не є пасивним реципієнтом «книги життя», а її активним автором, тобто людиною яка не залежить від зовнішніх обставин, а творить їх відповідно до власних потреб, з одного боку, з іншого – творить себе як справжнього суб'єкта життєдіяльності, здатного долати несприятливі обставини, переборювати перешкоди, розв'язувати внутрішні конфлікти тощо. При цьому якість життя, перетворення його у яскраву біографію, долю людини неможливо без реалізації її особистого потенціалу, що здійснюється лише за умови наявності в людини здатності до самопроектування, активного втілення створеного нею особистісного проекту у різні царини власної життєдіяльності [5]. Проективна діяльність забезпечує сукупність умов, що детермінують, спрямовують і регулюють процес мотивації професійного самовдосконалення, який, в свою чергу, визначає спрямований розвиток

особистості учителя. Коли проектування набуває смислу самопроектування, людина свідомо стає на шлях поступального, системного саморозвитку, самовдосконалення, що є основою підвищення рівня самореалізації у професійній справі [8]. У зв'язку із зазначеним вище **мета** даної роботи полягала у дослідженні психологічної сутності самопроектування, його ролі в становленні особистості майбутнього вчителя, і пошуку шляхів дослідження готовності студентів-педагогів до самопроектування.

Становлення культури технократичного типу стимулювало формування методологічних основ проектної діяльності як специфічного самостійного явища. У сучасній науці поступово намітилася тенденція гуманізації підходів до проектування, обумовлена внесенням в його методологію філософської, культурологічної та психологічної складових. З погляду психології проектування – реальне втілення ідеї випереджувального відображення людиною дійсності і покрокового конструювання нового або оновленого об'єкта [6]. В останні десятиліття проектування все частіше розглядається як особливий вид розумової діяльності (О.І. Анісімов, Д. Б. Генісаретського, В. М. Розін, Г. П. Щедровицький, П. Г. Щедровицький та ін.).

Наукова література поповнилася низкою нових термінів: майбутньотворення (А. І. Суббето), автопроектування (Г. Л. Тульчинський), самофутурування (Н.С. Глуханюк), самопроектування (Е. Е. Сапогова, В. І. Клейман, А. Н. Щасливіці та ін.) [9].

Під самопроектуванням розуміють подолання людиною самої себе як фактичної даності, прорив в простір можливого; як дію в «зазорах дійсного тривалого досвіду» (В. П. Зінченко, М. К. Мамардашвілі), в точках розривів детермінованості буття особистості. З точки зору М. К. Мамардашвілі, тільки за умови особистісної відкритості виходів за межі повсякденного досвіду може бути придбаний абсолютно новий досвід [4].

Готовність до самопроектування свідчить про «готовність слідувати покликом потенційного». Ця готовність визначає форму руху смислової системи особистості, яка може бути названа «завданням на втілення потенційного» (А.С. Сухоруков) [7].

Самопроектування тісно пов'язане з розвитком особистості, є її необхідною складовою і передбачає самодетермінацію, на протигагу зовнішній детермінації, яка забезпечує лише соціальний розвиток індивіда. Згідно Д. О. Леонт'єву [2] є декілька вимірів розвитку. У першому людина виступає як біологічна одиниця, такий розвиток є універсальним, і його результатом є морфологічне та функціональне дозрівання, яке дозволяє оптимально пристосуватися до навколишнього. Другий вимір розвитку – соціальний, результатом якого є соціальний індивід і те, що можна назвати базовою особистістю.

Передумовами вивчення самопроектування є дослідження в області екзистенціальної психології (М. Бос, В. І. Красиков, Р. Мей), психології життєвого шляху (Б. Г. Анан'єв, Ш. Бюлер, Д. Бьюдженталь, П. Жане, Д. А. Леонт'єв, Н. А. Логінова С. Л. Рубінштейн), життєвих стратегій (К. А. Абульханова-Славська) і життєтворчості (Н. А. Бердяєв).

Згідно з концепцією Н. А. Чуєвої [10], життєве проектування артикулюється як процес формування трьох видів життєвого проекту: подієвого проекту, проекту зміни особистісних характеристик і екзистенціального проекту. Перші два види присутні в життєвих проектах більшості людей. До основних механізмів формування двох перших можна віднести особистісну рефлексію і особистісний досвід. В основі ж екзистенціального проекту лежить екзистенційна рефлексія, що дозволяє людині визначати, вибирати і привласнювати життєві смисли. Серед необхідних чинників його генерування можна виділити життєвий досвід, особистісну зрілість (перш за все, перетворюючу рефлексію і особистісну відповідальність), потребу у смислоутворювальних діях, відкритість смисловим трансформаціям, творчі ресурси та інше. Сформований екзистенціальний життєвий проект починає впливати на раніше утворені проекти, трансформувати, «одухотворяти» їх, стаючи ядром цілісного життєвого проекту особистості.

Враховуючи зазначені вище теоретичні положення, для емпіричного дослідження особливостей само проектування майбутніх вчителів було використано дві методики: тест смисложиттєві орієнтації (методика СЖО) Д. О. Леонтєва [3], за допомогою якого можна оцінити джерело сенсу життя, що може бути знайдений людиною або в майбутньому (мети), або в сьогоденні (процес) або минулому (результат), або у всіх трьох складових життя; і методику І. В. Нікішиної «Здібності педагога до творчого саморозвитку». Остання дозволяє визначити рівень творчого саморозвитку.

В емпіричному дослідженні взяли участь 60 осіб (30 юнаків та 30 дівчат) – студентів Криворізького державного педагогічного університету віком від 18 до 22 років. Результати дослідження представлено в таблиці 1 та на рисунку 1.

Результати отримані на основі впровадження методики Д. О. Леонтєва дозволяють констатувати, що за всім шкалами досліджувані явища виявляються у межах середніх значень. Між тим, спостерігається певна тенденція, а саме показники у дівчат більш високі ніж у юнаків. Так, за шкалою «цілі в житті» у дівчат цей показник дещо вище (31,8), ніж у юнаків (29,4), що говорить про більш ясні перспективи і більш виражене прагнення майбутнє.

Таблиця 1

Аналіз смисложиттєвих орієнтацій майбутніх вчителів за методикою Д. О. Леонтєва

Субшкала	Середнє значення за рез. дослідження		Середнє знач. \pm Станд. відх. за Д. О. Леонтєвим	
	Юнаки	Дівчата	Юнаки	Дівчата
1.Цілі в житті	29,4	31,8	32,90 \pm 5,92	29,38 \pm 6,24
2.Процес життя	27,6	30	31,09 \pm 4,44	28,80 \pm 6,14
3.Результативність життя	27	28,2	25,46 \pm 4,30	23,30 \pm 4,95
4.Локус контролю-«Я»	19	21,6	21,13 \pm 3,85	18,58 \pm 4,30
5.Локус контролю-життя	28,8	30	30,14 \pm 5,80	28,70 \pm 6,10
Загальний показник СЖО	96	100	103,10 \pm 15,03	95,76 \pm 16,54

За шкалою «процес життя» у дівчат 30 балів і у хлопців 27,6, що дає можливість робити припущення про сприйняття дівчатами свого життя як наповнений змістом процес, емоційний і цікавий, а юнаки інколи виявляють певну не задоволеність чимось в своєму житті. За результатами, отриманими в шкалі «результативність життя» і юнаки (27) і дівчата (28,2) в цілому задоволені прожитим відрізком життя, але не дивлячись на це спостерігається наявність бажання, щось змінити в минулому. Результати за шкалою «локус контролю «Я»» у дівчат 21,6 у юнаків – 19,2. Це дає можливість стверджувати, що дівчата є сильними особистостями, здатними побудувати своє життя у відповідності зі своїми планами, в той час як юнаки частково не впевнені у своїх силах і відчують невідповідність подій. Показники за шкалою «локус контролю життя» у дівчат 30 балів, у юнаків – 28,8), що може свідчити про непевненість юнаків, що вони повністю є господарями життя, в порівнянні з дівчатами.

Загальний показник СЖО - цей показник знаходиться на рівні трохи вище середнього у дівчат (100) і середньому у юнаків (96). Це говорить про те, що дівчата більше впевнені в собі, мають досить яскраво виражені цілі і мотиви в порівнянні з юнаками. Відмінності в ціннісних орієнтаціях юнаків та дівчат можна пояснити тим, що в повсякденній свідомості формуються стереотипи, що задають правила і норми чоловічої та жіночої поведінки. Ці стереотипи засвоюються людиною в процесі соціалізації. Результати показали, що в цілому, студенти задоволені прожитим життям. Справжнє життя вони сприймають цікаво і емоційно насичено. Студенти мають певні цілі на майбутнє життя. Однак вони не зовсім впевнені, що здатні контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх.

Результати, отримані за методикою І. В. Нікішиної (рис. 1.) дозволили констатувати наступне: більш як 60 % опитуваних набрали від 36 до 54 балів, а отже, це означає, що немає стійкої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток значно залежить від умов. Студенти які отримали від 55 до 75 балів, це опитувані з активним розвитком, за підрахунками це близько 35-45 % студентів. І всього близько 5 % набрали від 15 до 35 балів, що означає зупинку розвитку.

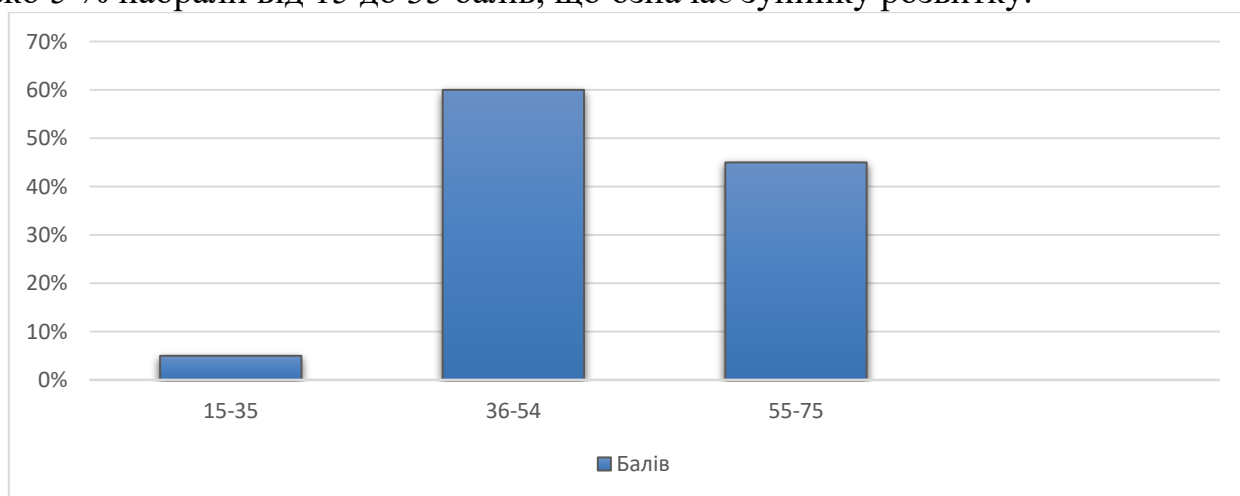


Рис. 1. Рівень прояву здібностей студентів-педагогів до творчого саморозвитку

Оскільки більшість досліджуваних знаходяться на щаблі значної невизначеності, і їх розвиток, зокрема професійний у великій мірі залежить від умов і ситуації, майбутнім педагогам потрібно значно більше часу приділяти роздумам і плануванню їхньої самореалізації і саморозвитку.

Психологічною основою будь-якої конкретної діяльності є інтегральні характеристики особистості професіонала, а саме спрямованість, компетентність та емоційна гнучкість. Результати дослідження вказують на достатньо виражену сформованість спрямованості до обраної професії, яка є професійно значущою особистісною характеристикою і забезпечує перспективи професійної самореалізації. Майбутні учителі, які готові до постійної професійної і особистісної самореалізації, володіють більшою готовністю пов'язувати власну професійну самореалізацію з особистісною самореалізацією учнів, постійно вдосконалювати освітній процес, забезпечувати зростання якості педагогічної діяльності. Раннє включення студентів – майбутніх учителів в проектну діяльність, спрямовану на обґрунтування власної теоретичної позиції, створює умови для більш ефективного розвитку професійно-значущих особистісних якостей, формування у них готовності до професійної самореалізації; надасть самостійній професійній діяльності більшої цілеспрямованості і системності, систематичності, врахуванню конкретної ситуації освітнього процесу і реальні можливості майбутнього учителя та його вихованців.

Технології самопроектування потребують варіативного освітнього середовища. Досягнення цієї мети передбачає організацію навчання і виховання як в спеціалізованих (гомогенних) групах, так і в групах різних за інтересами (типами обдарованості); використання різних за рівнем складності освітніх програм, створення реальних можливостей для самореалізації [1]. З'ясування можливостей створення умов для цілеспрямованого включення в процес самопроектування особистісних і професійних якостей, проектування особистого професійно-діяльнісного поля у нерозривному поєднанні цих процесів, складає перспективу наших подальших наукових пошуків. На наш погляд, з'ясування і створення відповідних умов забезпечить вищий рівень професійної майстерності і якості освітнього процесу вже на початкових етапах діяльності молодих вчителів.

Список використаної літератури

1. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон – СПб: Питер, 2003 – 640 с.
2. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2013 – № 3. – С. 67 – 80.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Д. А. Леонтьев Москва: Смысл, 2000. – 18 с.
4. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути / М. К. Мамардашвили. – СПб : РХГИ, 1997. – 378 с.
5. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі: Монографія / Н.В.Чепелева, М.Л.Смульсон, О.В.Зазимко, С.Ю.Гуцол [та ін.] ; за ред. Н.В.Чепелевої. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 232 с.

6. Остапчук О.Є. Самопроекування в процесі професійного становлення майбутнього учителя / О. Є. Остапчук // Актуальні проблеми психології. Том.V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 65. / За ред.. Максименка С.Д. – Київ, 2007.

7. Психологія і педагогіка життєтворчості : Навч.-метод. посібник / Реда : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – Київ : ІСДО, 1996. – 792 с.

8. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – Москва : Горбунок, 1992. – 289 с.

9. Смирнов С. А. Бытие в свободе, или Проблема культурной идентичности человека в ситуации онтологического перехода / С. А. Смирнов // Философские науки. – 2004. – № 3. – С. 58–84.

10. Тульчинский Г. Л. Личность как проект и бренд / Г. Л. Тульчинский // Наука телевидение. – 2011. Вып. 8. – С. 250–265.

11. Чуева Н. А. Возрастная динамика жизненного проектирования / Н. А. Чуева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 3. – С. 284–294.

УДК 159.9

Портянко А. А.

Тенденції виявлення синдрому «професійного вигорання» у вчителів сільської школи

Анотація. Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми розвитку «професійного вигорання» у процесі педагогічної діяльності сучасного викладача загальноосвітньої школи. Визначено основні причини виникнення та поширення даного синдрому в професіях системи «людина-людина». Здійснено практичне вивчення наявності різних форм означеного синдрому у педагогів із урахуванням їх трудового стажу.

Ключові слова: професійне вигорання, стресогенні ситуації, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень.

Портянко А. А. Тенденции выявления синдрома «профессионального выгорания» у педагогов сельской школы

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы развития «профессионального выгорания» в процессе педагогической деятельности современного учителя общеобразовательной школы. Определены основные причины возникновения и распространения данного синдрома в профессиях системы «человек-человек». Осуществлено практическое изучение наличия различных форм указанного синдрома у педагогов с учетом их трудового стажа.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, стрессогенные ситуации, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений.

A.A. Portyanko. The identifying tendencies of «burnout syndrome» in teachers of rural schools

Summary. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of "burnout syndrome" in the process of the modern teacher's pedagogical activities of secondary school. The main groups of symptoms and spread of the given syndrome in the professions of the system "man-man" are defined. The practical study of the availability of this syndrome's various forms in teachers based on their seniority is done.

Keywords: professional burnout, stressful situations, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements.

Постановка проблеми. Реформування і системна гуманізація сучасного освітнього простору в Україні потребує посилення уваги до психічного комфорту кожного суб'єкта навчально-виховного процесу. Особливо актуальною дана проблема є у контексті психолого-педагогічного супроводу фахової діяльності вчителя загальноосвітньої школи, адже від стану психічного благополуччя вчителя безпосередньо залежить ефективність його виховного впливу на учнів. Психічний стан педагога (і зокрема - наявність/ відсутність синдрому професійного вигорання) відображається на якості всього навчально-виховного процесу.

На сьогодні проблема синдрому професійного вигорання знайшла своє відображення у чисельних роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту та структурі даного феномену (С. Джексон, Р.Кепьюто, К.Маслач, Д.Спаньол, Х.Дж.Фрейденбергер; В.В.Бойко, Л.М.Карамушка, В.Е.Орел, С.Д. Максименко, О.С.Третьяк, Т.В.Форманюк та ін.), а також методам його діагностики (В.В.Бойко, Н.Є.Водоп'янова, Д.Я.Райгородський та ін.). Окрім того, деякі вияви синдрому професійного вигорання вивчались, як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп (Г.І. Каплан, Г.Е. Робертс, В.Є. Семеніхіна, Б. Вайт, Р. Сміт та ін.). Проте тенденції виявлення синдрому професійного вигорання у вчителів сільських шкіл досліджені недостатньо.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Поняття «професійне вигорання» (англ. – «staff burnout») з'явилося в психологічній літературі відносно недавно. Уперше його ввів 1974 року американський психіатр Х. Дж. Фрейденбергер для характеристики психологічного стану здорових людей, які працюють у системі «людина – людина», інтенсивно і тісно спілкуються з клієнтами (пацієнтами) в емоційно «навантажених» атмосфері під час надання професійної допомоги [6, с.159].

Канадський вчений-біолог Г.Сельє розглядав даний синдром як динамічний процес, який виникає поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу. Основоположник вчення про стрес, розглядав його як неспецифічну захисну реакцію організму у відповідь на психотравмуючі чинники різної властивості [цит. за 2, с.30].

Виявляється професійне вигорання на психофізіологічному, емоційному та поведінковому рівнях організації особистості [1, с.212]. Даний синдром характеризується «зниженням ентузіазму в роботі, байдужістю до результатів діяльності, невиконанням важливих завдань і «застряганням» на дрібних деталях, виконанням репродуктивних дій з постійним браком часу, запізненням на роботу, прогулами, а також цілковитою втратою інтересу до улюблених занять і зосередженням на якійсь одній стороні життя» [5, с.215].

У дослідженнях сучасних науковців (Н.П.Ансімова, М.В.Борисова, С.Л.Вальчук, В.Л.Навроцька, О.Ю.Райкова та ін.) синдром професійного вигорання інтерпретується як «особливий стан людини, що виникає як відповідна реакція на дію хронічних стресогенів, які не обмежуються тільки професійною сферою, а проявляються у різних сферах буття людини. Синдром складається з трьох основних компонентів: емоційна виснаженість, деперсоналізація (як прояв цинізму), редукція (знецінення) особистих досягнень» [3, с.42]. «Емоційне виснаження – відчуття емоційної перенапруги, спустошеності, втоми і вичерпаності емоційних ресурсів, викликані власною роботою. Деперсоналізація – психологічна захисна реакція, що передбачає байдуже, негуманне, цинічне ставлення до людей, з якими працюють. Редукція професійних досягнень – виникнення у працівників почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній, негативне самосприйняття своїх професійних якостей та незадоволеність собою», – наголошує В. Л. Навроцька [3, с.43].

У сучасних концепціях дослідження причин виникнення і розвитку синдрому «професійного вигорання» можна виокремити різні взаємозумовлені чинники. Зокрема розрізняють (за теорією О.Ю. Райкової) п'ять груп факторів, що призводять до професійного вигорання:

- 1) індивідуальні фактори (інтроверсія, нейротизм, критична самооцінка, низький рівень емпатії, авторитаризм, емоційна збудливість),
- 2) фактори, пов'язані з специфікою трудової діяльності (відповідальність вчителя за успішність учнів та їхній загальний розвиток, ведення та постійний звіт облікової документації, класного керівництва, необхідність прийняття рішень в невизначених ситуаціях),
- 3) організаційні фактори (робочі перевантаження, дефіцит часу, надмірна тривалість робочого дня, нечітка організація та планування праці),
- 4) соціально-психологічні (постійні контакти з різними віковими та соціальними групами, з якими часто відбуваються конфліктні ситуації),
- 5) фактори, пов'язані із сучасною соціально-економічною ситуацією (низька оплата праці, почуття соціальної незахищеності, невпевненості в соціально-економічній стабільності [4, с.94].

Постановка завдання. З метою уточнення особливостей виникнення та перебігу синдрому «професійного вигорання» у вчителів сільської загальноосвітньої школи протягом їхньої трудової діяльності нами було сплановано і виконано емпіричне дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося на базі Червоношахтарської ЗОШ I-III ступенів, Криворізького району Дніпропетровської області. Вибіркову сукупність склали педагоги (21 особа) віком 25-63 років, які були диференційовані за стажем професійної діяльності: до 1 року, від 5 років до 10, від 10 років до 20, 20 і більше років.

В якості психодіагностичного інструментарію була використана методика Н.Є.Водоп'янової «Синдром «вигорання» в системі «людина – людина», субшкали якої дозволяють визначити рівень виявлення основних складових синдрому «вигорання» (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень). Обстеження синдрому «вигорання» проводилося індивідуально з кожним педагогом. Додатково проводилися бесіди із досліджуваними, приховане спостереження.

Результати психодіагностичного вимірювання рівнів професійного вигорання респондентів наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні виявлення професійного вигорання вчителів

Параметри аналізу <i>Проф. стаж педагогів</i>	Психодіагностичні субшкали								
	Емоційне виснаження			Деперсоналізація			Редукція особистих досягнень		
	рівні			рівні			рівні		
	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р	Р
до 1 року (2 особи)	0%				0%	0%		00%	
5 – 10 років (5 осіб)		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
10 – 20 років (6 осіб)	0%	7%	3%		7%	3%	0%	3%	7%
20 і більше років (8 осіб)	2%	5%	3%	0%	5%	5%	0%	0%	

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати, що найвищий рівень професійного вигорання прослідковується у педагогічних працівників зі стажем роботи понад 20 років: високий рівень емоційного виснаження зафіксований у 62% респондентів, деперсоналізації та редукції особистих досягнень – у 50% вчителів; 25 % вчителів цієї групи виявили середній рівень емоційного виснаження і деперсоналізації, а редукція особистих досягнень середнього рівня виявлена у 50% вчителів. Частково така інтенсивність професійного вигорання вчителів зі стажем роботи понад 20 років пояснюється онтогенетичними особливостями фахівців у віці пізньої зрілості (ригідність, втомлюваність, труднощі інтеграції окремих способів поведінки у змінних умовах соціокультурного простору тощо), на фоні яких загострюється вплив організаційних та соціально-економічних чинників, що особливо відчутним є в умовах сільської школи.

У молодих педагогів професійне вигорання є стрімким в емоційній сфері – 100 % респондентів виявили високий рівень емоційного виснаження. З точки зору зміни соціальних ролей (початок молодими спеціалістами трудової діяльності), максимальний показник емоційного виснаження можна пояснити відсутністю соціальної підтримки з боку колег, невідповідністю очікуваного реальності, професійними невдачами з отриманням емоційного шоку. Деперсоналізація й редукція знаходяться на середньому рівні у 50% вчителів даної групи, що говорить про наявність у респондентів постійної тривоги і депресії, бажання змінити місце працевлаштування і як результат – чітко виражена незадоволеність собою як представником обраної педагогічної професії.

Що стосується педагогічних працівників, які мають стаж роботи від 5 до 10 років, то зазначені психодіагностичні результати говорять про домінування середнього рівня емоційної виснаженості (80%) у зв'язку з повним адаптуванням до роботи і наявності чіткого бачення як професійних, так і психологічних характеристик обраної соціальної професії. Як результат, працівники сільської школи виявили переважно середній рівень деперсоналізації й оцінки власних досягнень – 60% і 80%, з незначним показником високої незадоволеності власними зусиллями – лише у 20%. Відповідно до психофізіологічних характеристик опитуваних (перевага когнітивної ригідності мислення), можна стверджувати, що протестовані вчителі адекватно сприймають свій соціальний статус і виважено реагують на різні зміни упродовж навчальної програми. Враховуючи особливості соціальної ситуації розвитку працівників, основними причинами незадоволеності обраною професією постають зниження інтересу до оточення (рутинна праця) і відчуття емоційної, фізичної спустошеності, втоми.

Працівники, які мають стаж роботи від 10 до 20 років, продемонстрували підвищення показників професійного вигорання: високий рівень емоційного виснаження і редукції особистих досягнень зафіксований у 50% респондентів по кожній складовій, у той час як деперсоналізація на середньому рівні спостерігається у 67% досліджуваних. На фоні вікових змін опитуваних отримані результати свідчать про негативні психофізіологічні розлади (відчуття постійної відсутності сил, порушення пам'яті й уваги, порушення сну) і конформізм (втрата цілісної «Я-концепції» під впливом керівництва, а також соціальна ізоляваність), що зумовлює повторну професійну дезадаптацію.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати емпіричного дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів сільського навчального закладу засвідчили несталість професіограми респондентів: для молодих педагогів характерним проявом вигорання є емоційне виснаження; працівники зі стажем до 10 років мають серйозні проблеми із оцінкою власних зусиль (редукція особистих досягнень), що призводить до наявності стрімкого емоційного спустошення і розчарування у виробничих досягненнях на більш пізньому періоді професійної діяльності (після 20 років стажу). Отримані дані підтверджують необхідність систематичного психологічного супроводу професійної діяльності вчителів. Задля профілактики подолання професійного вигорання [2, с.32] слід постійно використовувати інтерактивні методи діяльності

підвищення професійної мотивації, емоційну підтримку, а також техніки релаксації, тренінгові заняття, балінтовські групи й проведення виїзних семінарів та занять (за запитом шкільної адміністрації), присвячених професійній орієнтації.

Виконане дослідження має пілотажний характер і не висчерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на уточнення даних шляхом збільшення кількості респондентів. Доцільним стане також співставлення тенденцій професійного вигорання вчителів сільських та міських шкіл України.

Список використаної літератури

1. Борисова М. В. Основные направления профилактики и коррекции профессионального выгорания / М. В. Борисова, Н. П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 2, Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 212–215.
2. Вальчук С. Л. Синдром професійного вигорання / С. Л. Вальчук // Педагогічна майстерня. – 2014. – № 6. – С. 30–32.
3. Навроцька В. Л. Профілактика синдрому професійного вигорання / В. Л. Навроцька // Причини і шляхи запобігання виникненню синдрому професійного вигорання. – 2016. – № 9/10. – С. 35–53.
4. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания представителей помогающих профессий / Е. Ю. Райкова // Молодой ученый. – 2011. – № 5. - Т.2. – С. 92–97.
5. Asquith, Glenn H. Jr. The Concise Dictionary of Pastoral Care and Counseling. – Abingdon Press, 2010. – P. 328.
6. Freudenberger H.J. Staff burnout // H.J. Freudenberger. Journal of Social Issues. – 1974. – V. 30. – P. 159-166.

УДК 159.9: 37.015.3

Щічко І.Ф.

Професійне самовизначення студентів протягом навчання у ВНЗ

Анотація. Робота присвячена проблемі професійного самовизначення студентів протягом навчання у вищому навчальному закладі. Розглянуто вплив мотивації навчання у ВНЗ на професійне самовизначення студентів.

Об'єктом дослідження є студенти педагогічного та технічного вузів. В роботі представлені результати дослідження, а саме: система мотивів, які спонукають до навчання студентів у ВНЗ, що для уяочнення представлена у вигляді діаграми.

Ключові слова: професійне самовизначення, інтерес, мотив.

Щічко И.Ф. Профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения в вузе

Аннотация. Работа посвящена проблеме профессионального самоопределения студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Рассмотрено влияние мотивации обучения в вузе на профессиональное самоопределение студентов.

Объектом исследования являются студенты педагогического и технического вузов. В работе представлены результаты исследования, а именно: система мотивов, побуждающих к обучению студентов в вузах, они для наглядности представлены в виде диаграммы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, интерес, мотив.

Shchichko I.F. Professional self-determination of the students during the studying at the academic institution.

Summary. This project work is devoted to the problem of the self-determination of the students during the studying at the academic institution. The motivation influence of the studying at the academic institution to the professional self-determination of the students is considered.

The object of research is the students of the pedagogical and technical academic institutions. The results of the research are provided in the project work, namely the causes which stimulate the students to study at the academic institutions and which are determined in the chart.

Keywords: professional self-determination, interest, cause.

Постановка проблеми. Інтерес психологічної науки до проблеми професійного самовизначення особистості в сучасних соціокультурних умовах несталої суспільства невідомо зростає і набуває особливої актуальності у площині нових вимог щодо підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Різні аспекти професійного самовизначення молоді на етапі навчально-професійної підготовки у вищих навчальних закладах ґрунтовно представлені у дослідженнях вітчизняних (Н. І. Гусякова, Я. С. Посохова, Ю. М. Швалб, Н. Ф. Шевченко та ін.) та зарубіжних (І. В. Вачков, Є. І. Ісаєв, Т. В. Сенько, В. І. Слободчиков та ін.) науковців. Разом з тим існує необхідність повсякчасного переосмислення рушійних сил становлення професійної свідомості суб'єктів фахової діяльності у просторі соціальних та економічних трансформацій у сучасній Україні.

Існування даного проблемного поля пов'язане, зокрема, із протиріччям між системою зовнішніх стимулів, детермінованих практикою навчально-професійної підготовки у вищих навчальних закладах, і реально діючими мотивами професіоналізації студентів. В наш час, в умовах несталої суспільства, студентство опинилося в ситуації невизначеності, невпевненості у своєму професійному майбутньому. Саме тому вивчення проблеми професійного самовизначення студентів, і зокрема – мотиваційної складової даного процесу, є надзвичайно актуальним у площині психолого-педагогічного супроводу навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Професійне самовизначення найчастіше визначається як вибір людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери та засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети та моральних цінностей; це – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні

життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [1]. Проте єдиного визначення даної дефініції у науковій літературі не існує. Так, Р. С. Немов професійне самовизначення означає як свідомий вибір людиною професії для себе [5, с.200]. Схожої точки зору дотримується також І. М. Кондаков; він говорить про професійний вибір як про окремий етап професійного розвитку особистості, що реалізується індивідом після закінчення загальноосвітнього навчання і перед власне професійним навчанням [3, с.282]. Іншу точку зору висловлює В. Б. Шапар, який вважає, що професійне самовизначення – це процес, який охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу із трудової діяльності [6, с.395]. Обидва підходи об'єднує визначення, сформульоване В. М. Дружиніним, у якому професійне самовизначення тлумачиться як вибір професії на підставі аналізу, оцінки внутрішніх ресурсів суб'єктом вибору і співвіднесення їх із вимогами професії, а також подальше його формування як професіонала і суб'єкта праці [цит. за 1]. Інтелектуалізація професійного вибору, таким чином, зумовлює і якісні складові процесу професіоналізації особистості.

Роботи дослідників [1; 2; 5 та ін.] і власний досвід навчання у ВНЗ дозволяє стверджувати, що ставлення студента до навчально-професійної діяльності залежить насамперед від мотивів вибору професії (спеціальності) і ставлення до самого процесу учіння. Висока позитивна мотивація значною мірою визначає успішність навчання студентів, впливає на організацію самостійної навчальної роботи й оволодіння навичками самоосвіти. Крім того позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого фактору у випадку недостатньо високих здібностей [2, с. 266].

З огляду на означене **метою** даної статті ми вважали аналіз мотиваційної складової професійного самовизначення сучасної студентської молоді. Емпіричне дослідження даної проблеми створить підстави для напрацювання практико-орієнтованих заходів цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу професіоналізації майбутніх фахівців у системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Задля уточнення особливостей мотивації професійного самовизначення студентів педагогічного і технологічного профілю у процесі навчально-професійної діяльності нами було сплановано і виконано емпіричне дослідження.

Емпіричною базою були обрані Криворізький державний педагогічний університет та Криворізького технічний університет. Вибіркову сукупність склали 40 студентів віком 20 – 22 років (15 студентів КТУ, 25 КДПУ).

В якості психодіагностичного інструментарію була використана методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів А. О. Реана і В. А. Якуніна [2, с. 434-436]. Вибір методики зумовлений припущенням, що мотиви навчання імпліцитно відображують мотивацію професіонального самовизначення на етапі навчально-професійної підготовки. Згідно із інструкцією досліджуваним пропонувалося оцінити персональну значущість для себе 16-ти мотивів навчальної діяльності. Для кожного респондента здійснювався якісний аналіз провідних мотивів навчання (аналізувалася перша рангова позиція вибору). По

вибірці у цілому визначалася частота вибору певного мотиву, що виражалася у відсотковому еквіваленті.

Результати психодіагностичного вимірювання значимості мотивів навчання респондентами наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Оцінка значущості мотивів навчання студентами ВНЗ

ВИБІР РЕСПОНДЕНТІВ МОТИВИ	СТУДЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ N=25	СТУДЕНТИ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ N=15	ЗАГАЛЬНА ВИБІРКА N=40
Стати висококваліфікованим фахівцем	12%	6,7%	10%
Отримати диплом	36%	53,3%	42,5%
Успішно продовжити навчання	4%	0	2,5%
Успішно навчатися, скласти іспити	8%	6,7%	7,5%
Постійно отримувати стипендію	8%	0	5%
Придбати глибокі і міцні знання	0	0	0
Бути постійно готовим до занять	0	0	0
Не запускати вивчення предметів навчального циклу	4%	0	2,5%
Не відставати від однокурсників	0	0	0
Забезпечити успішність майбутньої проф. діяльності	12%	19,9%	15%
Виконувати педагогічні вимоги	0	0	0
Досягти поваги викладачів	0	0	0
Бути прикладом для однокурсників	8%	0	5%
Домогтися схвалення батьків і оточення	0	6,7%	2,5%
Уникнути осуду і покарання за погане навчання	0	6,7%	2,5%
Отримати інтелектуальне задоволення	8%	0	5%

Аналіз результатів дослідження свідчить, що переважна більшість студентів – 42,5% у процесі навчально-професійної підготовки зорієнтовані на отримання диплому про вищу освіту. Для них цінністю є не знання і компетентності, а лише документ, що свідчить, як наголошує Є. П. Ільїн, про девальвацію вищої освіти [2, с.265] і неготовність студентів працювати за обраною спеціальністю (або усвідомлення неможливості працевлаштування). Лише чверть респондентів наголосили на значущості професійних мотивів: 15% респондентів значущим вважають забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, 10% студентів прагнуть стати висококваліфікованими фахівцями. Пізнавальні мотиви

у мотиваційному профілі студентів, які склали вибірку дослідження, не представлені.

Співставлення результатів вимірювання значущості мотивів серед студентів різного профілю свідчить про таке: серед студентів педагогічного профілю у системі мотивів домінують прагматичні мотиви (отримання диплому про вищу освіту – 36%), а також професійні мотиви (стати висококваліфікованим фахівцем – 12% та забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності – 12%, у загальній сукупності – 24%). Аналогічна тенденція прослідковується і серед студентів, що навчаються за технічним профілем освіти: найбільш значущими для респондентів виявилися прагматичні мотиви (отримання диплому про вищу освіту – 53,3%) та професійні мотиви (забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності – 19,9 %). Отримані показники у студентів технічного університету відносно більші, ніж серед майбутніх педагогів, що свідчить про більш глибокі суперечності у їхній професіоналізації.

В цілому ж, результати емпіричного дослідження засвідчили незалежну від фахового профілю підготовки відносну тотожність мотиваційної сфери сучасних студентів.

Висновки і перспективи подальших пошуків. На підставі проведеного дослідження можемо зробити висновок, що на етапі навчально-професійної підготовки у закладах вищої освіти актуальність процесу професійного самовизначення не знижується. Реформування освіти та психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення студентів у процесі навчання у ВНЗ потребує цілеспрямованого впровадження практикозорієнтованих заходів розвитку професійної свідомості фахівців, зорієнтування навчально-професійної діяльності на реалізацію принципу мотиваційного забезпечення професійної підготовки фахівців (підвищення престижності праці, позитивність перспективи працевлаштування тощо).

Перспективним напрямком розвитку даної проблеми вважаємо дослідження структури мотиваційної сфери професіоналізації сучасних студентів на більш широкій вибірці.

Список використаної літератури

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – Москва : ПСР СЕ, 2001. – 511 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.
3. Кондаков И. М. Психология. Иллюстративный словарь / И. М. Кондаков. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
4. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев. // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.50–55.
5. Немов Р. С. Психология. Словарь-справочник. Ч.2 / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС-Прес, 2003. – 352 с.
6. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – Москва: АСП, 2004. – 734 с.

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

УДК 159.9

Євсікова А. В.

Практичне втілення принципу доступності у вокально-хоровому вихованні учнів початкової школи

Анотація. У даній статті розглядається психолого-педагогічна сутність дидактичного принципу доступності. Представлено авторську позицію щодо методичних засад реалізації принципу доступності у вокально-хоровому вихованні учнів початкової школи. Означено правила реалізації дидактичного принципу доступності навчання в умовах шкільної практики та проаналізовано можливості практичного втілення даних правил у вокально-хоровій роботі з учнями початкової школи.

Ключові слова: принцип навчання, принцип доступності, вокально-хорова робота, початкова освіта.

Євсікова А. В. Практическое воплощение принципа доступности в вокально-хоровом воспитании учащихся начальной школы

Аннотация. В данной статье рассматривается психолого-педагогическая сущность дидактического принципа доступности. Представлено авторскую позицию относительно методических основ реализации принципа доступности в вокально-хоровом воспитании учащихся начальной школы. Определены правила реализации дидактического принципа доступности обучения в условиях школьной практики и проанализированы возможности практического воплощения данных правил в вокально-хоровой работе с учащимися начальной школы.

Ключевые слова: принцип обучения, принцип доступности, вокально-хоровая работа, начальное образование.

Evsikova A.V. A practical embodiment of the principle of availability in vocal and choral education of elementary school students.

Summary. In this article is considered a pedagogical and psychological essence of a didactic principle of availability. There was shown an author's position of the methodical bases in a didactic principle of availability realization in vocal and choral education in an elementary school. There were designated the rules of a principle of availability realization in education in school practice conditions and were analyzed the possibilities of these rules practical invention in vocal and choral education in an elementary school.

Keywords: didactic principle, principle of availability, vocal and choral education, elementary education.

Постановка проблеми. В сучасних умовах глобального реформування

освітнього простору у контекстуальних вимірах гуманізації не останню роль в особистісному розвитку учнів початкової школи займає музична підготовка. Розуміння музики як форми художньо-естетичного спілкування [3;5;6;8], оволодіння навичками сприймання-розуміння семантики музики зумовлює гармонійність психічного розвитку дитини [2;6], сприяє формуванню естетичного й інтелектуального потенціалу особистості. «Музичне виховання, – як зазначав у своєму дослідженні відомий мистецтвознавець і психолог Г.С.Тарасов, – має розвивати у людини не вузько суб'єктивістський і зовні функціональний підхід до музики, служити приватним сторонам людської особистості, а здійснюватися разом із цілісним розвитком духовних властивостей людини» [5, с.134].

Проте означена тенденція потребує детального психолого-педагогічного обґрунтування. Як засвідчує шкільна практика вчителі не завжди дотримуються в своїй роботі дидактичних принципів навчання, які означають основні вимоги щодо змісту та організації навчального процесу. У теорії розвитку музичних здібностей, музичній педагогіці, методиці викладання музики недооцінюється роль особистісного аспекту музичного виховання дитини, що детермінується, зокрема, і втіленням у педагогічну практику вокально-хорового виховання принципу доступності. Окреслення методологічної і методичної складової даного питання обумовлює проблемне поле даної статті.

Аналіз досліджень із теми. Найкращою роботою із проблеми музичних здібностей психологи (Є.П.Ільїн, Г.С.Тарасов, Ю.А.Цагареллі та ін.) [2;5;8] визнають відому монографію Б.М.Теплова «Психологія музичних здібностей» [7], що набула заслуженого визнання у авторитетних музикантів і педагогів. У своєму дослідженні Б.М.Теплов підмічає такі особливості музики як висотну, тембральну, ладогармонійну, часову (темпо-метроритмічну), композиційну організацію, що у процесі практичної діяльності (вокальної, слухової, виконавчої практики) людини все більш повно відображуються у її свідомості і дозволяють вибудовувати діяльність відповідно до об'єктивних законів музичного твору. Успішність занять музикою, відповідно, залежить не тільки від набутих у практиці знань, умінь і навичок, але й від здатності до слухової орієнтації у звучанні, оперативності використання слухових відчуттів, образів у процесі поточної діяльності [7].

За роки, що минули після видання монографії Б.М.Теплова, психологія і музикознавство зробили значний крок уперед. Розуміння музики як форми художнього спілкування (Л.А.Мазель, В.В.Медушевський, Є.В.Назайкинський, Г.С.Тарасов, Ю.А.Цагареллі та ін.) принципово змінили трактування музичної діяльності, дозволили поряд із гностичними характеристиками виявити комунікативні особливості музичних здібностей [5;6]. Це, у свою чергу, дозволило оптимізувати методику викладання музики у загальноосвітніх школах [3;4] і реалізувати дидактичний принцип доступності [1;3;4]. «В умовах загальноосвітньої школи не слід із перших кроків форсувати чистоту і ретельність звуковисотного інтонування і сприймання музики. Це задача всього циклу музичного навчання. < ...> На перших етапах важливіше інше: намагатися утримати життєве, нехай і не завжди адекватне, проте все ж таки образне

ставлення дитини до музики. Однак згодом педагог повинен реконструювати природні життєві враження дітей з тим, щоб музика стала головним «оповідачем», діючою особою цих життєвих уявлень. Це й буде першим ступенем (етапом) розвитку музичного слуху школярів на уроках музики», – наголошує Г.С.Тарасов у своїх наукових роботах [6, с.109 – 110].

З огляду на означене **метою** даної статті ми вважали розкриття сутності дидактичного принципу доступності навчання учнів початкової школи і окреслення практичних шляхів його реалізації в умовах шкільної практики вокально-хорового виховання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури [1;3;4;6;8 та ін.] дозволяє стверджувати, що сучасний урок повинен мати вигляд цілісної упорядкованої системи, в організації якої провідне місце займають дидактичні принципи навчання – керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу навчання і визначають вимоги до його змісту та організації [4]. Одним із дидактичних принципів навчання є принцип доступності, який розглядається як вимога, що реалізується у дохідливості викладання, компенсуванні складнощів змісту навчального матеріалу майстерним його поданням.

Узагальнення теоретико-методологічних положень реалізації принципу доступності та аналіз методичного досвіду викладання музики у початковій школі дозволили нам сформулювати методичні підходи до реалізації принципу доступності у вокально-хоровому вихованні учнів початкової школи, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Методичні підходи до реалізації принципу доступності у вокально-хоровому вихованні учнів початкової школи

Правила реалізації дидактичного принципу доступності навчання	Практичне втілення правил принципу доступності навчання в вокально-хоровій роботі з учнями початкової школи
Усе, що підлягає вивченню, повинно бути розподілено відповідно до віку так, щоб пропонувалося для вивчення лише те, що доступне для сприймання.	Вокальний репертуар використовується відповідно до навчальних програм. Вчитель має право в межах 10 % змінити цей репертуар, якщо з якихось причин пісня є складною для сприймання та виконання дітьми. У процесі вокально-хорової роботи корисно включати у розспівки вправи, які сприяють засвоєнню навичок співацького дихання, налаштовують на ансамблевий спів, допомагають прислухатися один до одного, утворювати унісонне звучання
Зміст і способи навчання повинні дещо випереджати розвиток учнів (орієнтуватися на зону ближнього розвитку). Не варто збільшувати тривалості монологів: слід відчувати, що треба пояснити, а що учні спроможні збагнути самі.	В організації вокально-хорової роботи вчитель повинен орієнтуватися на сучасні інноваційні підходи, що спрямовують навчальний процес на розвиток учнів, а не лише на засвоєння ними знань, умінь та навичок. Однією із актуальних інновацій в музичному вихованні учнів є здоров'язберігаюча технологія – дихальна гімнастика О. М. Стрельникової, що сприяє поступовому переходу із індивідуально-фізіологічного дихання – ключичного, до діафрагмального дихання.
У процесі навчання потрібно обов'язково враховувати індивідуально-типологічні	Методика музичного виховання рекомендує використовувати в процесі вокально-хорової роботи індивідуальний спів окремих учнів – як приклад належного співу. Також доречним є і групова

<p>характеристики учнів (зокрема і научуваність). Це дозволить об'єднати в диференційовані підгрупи учнів із близькими характеристиками і досягти мети, поступово нарощуючи вимоги.</p>	<p>форма вокально-хорової роботи, коли вчитель за бажанням учнів утворює на уроці «тимчасовий» вокальний ансамбль. Як варіант спів вокального ансамблю на уроці може підтримуватися «інструментальним» ансамблем.</p> <p>Під час розспівування дітей молодшого шкільного віку слід звертати увагу на їх примарну зону звучання: розпочинати варто із дітей-«гудошників» у тональності <i>Hes dur</i>, і вже в тональності <i>Es dur</i> приєднувати до співу тих дітей, які чисто інтонують.</p>
<p>Усі причини, що гальмують навчально-виховний процес, потрібно вчасно виявляти та усувати (або зводити їхній вплив до мінімуму).</p>	<p>У процесі роботи над піснею слід своєчасно звертати увагу на невірне освоєння вокально-хорових навичок, так як молодші школярі дуже швидко здатні запам'ятовувати, як «вірне» так і «не вірне».</p>
<p>Навчання передбачає певну міру труднощів, долаючи які діти формують уміння та навички. Тож потрібно встановлювати оптимальні темпи навчання, за потреби змінювати їх.</p>	<p>Перш ніж проводити вокально-хорову роботу з учнями, потрібно перш за все визначитись, які головні задачі повинні бути під час цієї роботи, які б спонукали дітей до навчальної діяльності у процесі роботи над піснею.</p> <p>Наприклад: робота над характером звуковедення, звукоутворення, навичкою дихання, артикуляцією та дикцією</p>
<p>Застосуйте найновіші досягнення теорії: конкретні завдання розв'яжте за допомогою «маленьких кроків» навчання, узагальнені прийоми мислення формуйте за допомогою «збільшених кроків».</p>	<p>У процесі вокальної роботи з учнями молодшого шкільного віку, обов'язково повинна бути систематичність, послідовність. Мета цієї роботи повинна передбачити чіткі та конкретні задачі. Починати роботу над піснею слід завжди з самого доступного, зрозумілого для дітей і після чого тільки переходити до складніших виконавських задач. Головним завданням вчителя є формування у дітей початкових класів навичок співацької діяльності (правильна співацька постава, співацьке дихання, звукоутворення, дикція та артикуляція). Це завдання повинно поступово вирішуватися на кожному уроці</p>
<p>Потрібно застосовувати операції мислення: аналогію, порівняння, протиставлення, даючи поштовх дитячій думці, розвиваючи мислення.</p>	<p>Важливою складовою у вокально-хоровому вихованні учнів є надання дітям поштовху до активної розумової діяльності. Не намагатися давати відповіді за них, а навпаки стимулювати їх до висловлення власної думки.</p> <p>Враховуючи, характер мислення молодших школярів (наочно-образне мислення), важливо для більшої доступності виконання ними вокальних вправ і розспівок, використовувати їх не лише на окремі склади а, пов'язуючи їх, з певним образом, наприклад: поспівка «Зозуля»</p>
<p>При вивченні нового і складного матеріалу варто залучати до роботи передусім сильних учнів, а на етапі закріплення - середніх і слабких</p>	<p>У вокально-хоровій роботі корисно та дієво на етапі розспівування, групувати дітей так, щоб утворювався потрібний баланс: сильні діти – основа групи, інші – слабкіші, підлаштовуються.</p>
<p>Доступність залежить від мови вчителя: слід уникати монотонності, застосовувати яскраві факти, образи, приклади з життя, літератури.</p>	<p>Вчитель повинен зацікавити піснею дітей, викликати бажання її вивчати, а для цього демонстрація, розповідь про пісню повинні бути емоційними, художньо-виразними. У співацькій діяльності дуже важливим є метод демонстрації пісні вчителем, коли вчитель не лише емоційно передає зміст пісні, а й демонструє дітям, як потрібно відкривати рот, артикулювати слова, як потрібно дихати тощо</p>
<p>Реалізуючи принцип доступності, головну увагу слід приділяти керуванню пізнавальною діяльністю учнів: пересічний учитель повідомляє істину, хороший – учить її відкривати.</p>	<p>Вчитель не повинен давати дітям готових знань. Він повинен стимулювати дітей до самостійного пошуку знань під керівництвом вчителя.</p> <p>Наприклад: вчитель сам пояснив, який характер пісні, а правильним було б поставити дітям питання, і на основі змісту пісні визначити її настрій та характер виконання.</p>

В цілому впровадження у практику викладання музики для учнів початкової школи принципу доступності сприяє розкриттю творчого потенціалу кожної особистості. Дана теза узгоджується із твердженням Г.С.Тарасова, який підкреслював, що лише діалектичне урахування внутрішніх можливостей і запитів особистості та досить тонко і глибоко відображених у музичній педагогіці внутрішніх вимог художньої практики, що активно розвивається, здатне вивести музичний розвиток людини на дійсно перспективну, творчу дорогу [5, с. 134].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проблема дотримання дидактичних принципів у практиці навчально-виховного процесу вважається однією із актуальних в системі психолого-педагогічної науки. У принципах зафіксовано тисячолітній досвід організації та реалізації навчання і виховання, скоригований науковими дослідженнями і передовим педагогічним досвідом сучасних педагогів-практиків. Саме тому методологічно вивіреним навчальний процес сприятиме оптимізації потенційних можливостей кожного суб'єкта навчально-виховної діяльності. Особливо важливим у практиці вокально-хорової роботи із молодшими школярами є реалізація правил впровадження принципу доступності навчання.

Виконане дослідження має теоретико-методологічний характер і не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на уточнення даних шляхом виконання емпіричного дослідження пізнавального інтересу школярів початкової школи до уроків музики в умовах цілеспрямованої реалізації принципу доступності. Доцільним може стати дослідження значущості інших дидактичних принципів в сучасному освітньому просторі.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академ-видав., 2004. – 352 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. - 448 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – Київ: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.
5. Тарасов Г. С. Музыкальное воспитание и развитие личности / Г. С. Тарасов. // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С.131 – 134.
6. Тарасов Г. С. Психология музыкального восприятия школьников / Г. С. Тарасов. // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С.107 – 113.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий. - Москва : Наука, 1961. – 248 с.
8. Цагарелли Ю. А. Общая психологическая характеристика деятельности музыканта-исполнителя / Ю. А. Цагарелли. - Санкт-Петербург: Композитор. Санкт-Петербург, 2008. - 212 с.

УДК: 159.9

Горяна С.Є.

Формування культури спілкування як одна з важливих проблем навчання рідної мови

Анотація. Автор розглядає проблему формування культури спілкування як найважливіший аспект процесу вивчення рідної мови. Наголошує на тому, що в процесі спілкування формуються не лише пізнавальні можливості людини, а й інтегральні складові психічного життя. На підставі даних теоретичних позицій було виконано емпіричне дослідження, результати якого презентують вікові особливості комунікативної компетентності підлітків.

Ключові слова: культура спілкування, комунікативна компетентність, комунікативна спрямованість, діалог.

Горяна С.Е. Формирование культуры общения как одна из значимых проблем обучения родному языку.

Аннотация. Автор рассматривает проблему формирования культуры общения как важный аспект процесса обучения родному языку. Акцентирует внимание на том, что в процессе общения формируются не только познавательные способности человека, но и интегральные составляющие психической жизни. На основании данных теоретических позиций было выполнено эмпирическое исследование, результаты которого презентуют возрастные особенности коммуникативной компетентности подростков.

Ключевые слова: культура общения, коммуникативная компетентность, коммуникативная направленность, диалог.

S. E. Goryana. Forming the culture of communication as one of the important issues in native language teaching.

Summary. The author considers the problem of forming the culture of communication as the most important aspect in the process of native language teaching. In the article it is emphasized that the process of communication forms not only the cognitive abilities of a person, but also integral components of mental life. Based on these theoretical positions was conducted empirical research that will present age-specific communicative competence of adolescents,

Keywords: culture of communication, communicative competence, communicative orientation, dialog.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти в країні, потребою формування особистості, яка б відзначалася свідомим ставленням до рідної мови, мовленнєвою активністю на всіх етапах оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу, високою культурою спілкування в різних життєвих ситуаціях. Реалізація нової освітньої мети насамперед передбачає усвідомлення того, що мова – це засіб збагачення, розвитку і реалізації мовлення кожної особистості.

Мовленнєвий етикет має велике значення для життєдіяльності суспільства і для функціонування мови. Саме тут найбільш яскраво виявляється стан мовленнєвої культури, духовні цінності, етнічні риси суспільства, рівень стосунків між людьми. Етикетність спілкування полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовленнєвого етикету у стандартних ситуаціях. Вона охоплює комунікативну поведінку людини загалом. І чим вища у людини загальна культура, тим вища її культура спілкування з іншими.

У процесі свого розвитку суспільство поступово виробляє певні зразки поведінки, які визначають правила взаємодії та взаємостосунків між людьми і функціонують як суспільні норми. Разом з тим усі ми відчуваємо на собі повсякденно, що культура спілкування в суспільстві низька. Дана проблема потребує підвищеної уваги педагогічної спільноти.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблемою формування комунікативної культури особистості займалися О.О.Бодальов, В.О.Кан-Калік, О.В.Киричук, Н.В.Кузьміна, В.О.Семиченко та інші психологи, які вивчали сутність, особливості і структури спілкування. Активно у сучасній психології і педагогіці досліджується мовлення як одна із форм існування свідомості людини (Л.С. Виготський, І.А. Зимня, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, М.І.Лісіна та ін.).

Разом з тим, як нам видається, проблемі розвитку комунікативної культури, і зокрема – культури спілкування школярів, науковцями приділяється недостатньо уваги попри те, що комунікативно-мовленнєвий розвиток школярів є передумовою розвитку особистості у контексті можливостей освоєння окультурених дій людини у процесі активної взаємодії дитини у системі «дорослий – дитина» [4, с.74].

Комунікативна культура є специфічним проявом суспільної культури і може бути визначена, відповідно, як динамічна система культурних норм, культурологічних знань, цінностей і значень, що визнається (приймається) членами суспільства у певному культурно-історичному хронотопі і використовується у процесі комунікації [4, с.38] відповідно до мовленнєвого етикету. Під мовленнєвим етикетом науковці (В.Малахов, Я.Радевич-Винницький та ін.) розуміють розроблені правила мовленнєвої поведінки, систему мовленнєвих формул спілкування. Знання правил мовленнєвого етикету, їх дотримання дає змогу людині почувати себе впевнено і невимушено, не відчувати незручностей через огріхи і невиправні дії, уникнути кепкування з боку оточуючих.

Постановка завдання. Безумовно, самі знання не забезпечать культуру спілкування, якщо вони не будуть використовуватися. Для того, щоб спілкування було успішним, треба мати необхідні вміння, володіти комунікативними компетентностями. У площині означеного ми мали за мету дослідити особливості комунікативної культури школярів-підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою емпіричного вивчення особливостей комунікативної компетентності школярів-підлітків нами було сплановано і реалізовано на базі КЗШ № 88 (м.Кривий Ріг). Вибірку склали 43 учні 8-х класів у віці 13–14 років. В якості психодіагностичного інструменту

була використана методика С.Л.Братченка «Спрямованість особистості у спілкуванні», що дозволила вивчити особливості комунікативного профілю підлітків вибіркової сукупності. Узагальнені результати дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати визначення типу комунікативної спрямованості у спілкуванні підлітків

Тип спрямованості	Кількість респондентів (N = 43)	
	Абсолютні величини	%
Діалогічна спрямованість	8	18,6
Монологічна спрямованість	35	81,4
Авторитарний тип	19	44,0
Маніпулятивний тип	8	18,6
Альтероцентричний тип	3	7,1
Конформний тип	2	4,6
Індиферентний тип	3	7,1

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати домінування *монологічної спрямованості* у спілкуванні підлітків (81,4% школярів). У даному вимірі прослідковується висока представленість авторитарного типу спрямованості у спілкуванні серед підлітків (44% школярів), що характеризується домінуванням комунікативної агресії, небажанням (або невмінням) розуміти співрозмовника, інтолерантністю до чужої точки зору, орієнтацією на стереотипну взаємодію, комунікативну ригідність. Поширеним серед підлітків є також маніпулятивний тип спрямованості у спілкуванні (18,6%), зорієнтований на використання партнера по спілкуванню у своїх інтересах, для отримання користі.

Діалогічна спрямованість комунікативної поведінки підлітків, що характеризується орієнтацією на рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі і довірі, у відповідях респондентів представлена недостатньо. В цілому результати дослідження засвідчили, що серед основних особливостей комунікативного розвитку підлітків актуальними є егоцентризм, нонконформізм, відносна відчуженість у соціальному просторі [3;4]. Це дозволяє припустити наявність дефектів соціального розвитку підлітків вибіркової сукупності, що, у свою чергу, потребує психолого-педагогічної корекції основних тенденцій формування комунікативної культури школярів, і особливо – при навчанні рідної мови.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У поведінці сучасних школярів простежується зниження комунікативної культури, що виявляється у обмеженості мовленнєвих засобів і прийомів рівнем ординарної мовної особистості, у домінуванні монологічної комунікативної спрямованості спілкування. Це потребує значного підвищення уваги освітян до формування культури спілкування як однієї з важливих проблем навчання рідної мови.

Водночас недослідженими залишаються важливі питання, пов'язані з методикою системного розвитку і формування вмінь і навичок культури спілкування на уроках рідної мови, не розроблені питання комплексного підходу до формування культури спілкування в учнів основної школи, починаючи з перших років перебування дитини в школі.

Список використаної літератури

1. Малахов В. Етика спілкування / В. Малахов. – Київ : Либідь, 2006. – 400 с.
2. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький – Львів : Сполом, 2001. – 223 с.
3. Токарева Н. Н. Развитие коммуникативной компетентности личности подростка / Н. Н. Токарева. // Scientific Papers of The Witelon State University of Applied Sciences in Legnica – 2014. – № 12 (3). – S. 57–66.
4. Токарева Н. М. Рефлексивно-комунікативна культура фахівця як передумова професіоналізму / Н. М. Токарева. // Професійна культура фахівця : сутність, реалії, перспективи : матеріали II Міжнародній науково-практичній конференції – Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. – С. 37 – 41.

УДК 159.9

Качан Д. В.

Використання проєктивних методів для вивчення особистісних властивостей студентів

Анотація. В статті здійснена спроба аналізу можливостей використання проєктивних методів для вивчення особистості студентів, зокрема специфіки способів протистояння несприятливим впливам зовнішнього середовища.

Ключові слова: проєктивні методи, проєкція, стрес, емоції, студентський вік.

Качан Д.В. Использование проективных методов для исследования личностных особенностей студентов

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа возможностей использования проективных методов исследования личности студентов, в частности специфика способов противостояния неблагоприятным воздействиям внешней среды.

Ключевые слова: проективные методы, проекция, стресс, эмоции, студенческий возраст.

Kachan D. Using of projective methods for investigation of personal features of students

Summary. The article is an attempt to analyze the specific expressions of ways of challenging adverse environmental effects on students and their impact on the personal sphere.

Keywords: projective techniques, projection, stress, emotions, students age.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Можливість діагностувати особливості особистості, виявляти її переживання та способи реагування у значущих або конфліктних ситуаціях надають проєктивні методики, які є специфічною групою психодіагностичних прийомів прогнозування. За рахунок відсутності чіткої регламентованості дослідницької ситуації можна передбачити різні поведінкові реакції, які майже не зазнають стороннього тиску. Таке опосередковане вивчення особистісних рис усуває психологічні захисні механізми, які можуть спотворити картину внутрішнього світу, надає можливість спостерігати адекватні вияви індивідуальних особливостей особистості. Тож розглянемо виявлення способів протистояння несприятливим впливам зовнішнього середовища на прикладі студентів.

Мета статті – теоретико-експериментальний аналіз можливостей використання проєктивних методик для вивчення особистісних властивостей студентів

Аналіз публікацій та досліджень. Вперше термін «проєкція» як психологічний термін з'явився у психоаналітичній літературі і належить З. Фрейду. Проєкція розглядалась З. Фрейдом в якості одного із захисних механізмів. До неї належали два різні явища, основою яких є процеси самоуподібнення і самозахисту [6, с. 240].

За Д. Холмсом, проєкція – це сприйняття суб'єктом в іншому суб'єкті власних, не притаманних йому рис, і як усвідомлення і неусвідомлення суб'єктом риси, що проєктується [6, с. 241].

А.А. Бодальов пише про те, що вивчення особливостей, які характеризують створення враження про іншу людину, дозволило встановити, що той суб'єкт, який пізнає, може «вкладати» свої стани в іншу особистість, приписувати їй риси, які в дійсності притаманні особисто йому [1, с. 121].

Отже, проєкція – це механізм віднесення до іншої особи або об'єкта думок, мотивів, почуттів і бажань, які на свідомому рівні індивід у себе заперечує.

Графічні (малюнкові) методики відносяться до сучасних проєктивних методів психологічних досліджень, а тому широко використовуються психологами для діагностики внутрішнього світу дітей та дорослих. Для вивчення досліджуваних використовуються створені ними малюнки, які можуть мати як заданий тематично, так і спонтанний характер.

Малюнкові методики часто використовуються вченими і психологами-практиками. Наприклад, для вивчення особистості та інтелекту досліджуваного використовується тест «Намалюй людину» (Ф. Гудінаф, К. Маховер, Д. Харріс), для вивчення індивідуальних особливостей досліджуваного та проявів несвідомого – тест «Неіснуюча тварина», «Дім, дерево, людина» (С. Бах, К. Кох, Г. Ферс, А. Фрейд [7], Т.С. Яценко); для вивчення психологічних особливостей людини - тести «Автопортрет», «Три дерева», «Картина світу», «Людина під дощем» тощо (А. Л. Венгер [2], А. І. Захаров, М. М. Кольцова, О. Потьомкіна [5]).

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальне дослідження передбачало вивчення специфіки способів протистояння несприятливим впливам зовнішнього середовища в студентському віці за

допомогою проєктивного методу. Респондентами виступили студенти історичного факультету ДВНЗ Криворізький державний педагогічний університет у кількості 20 осіб від 18 до 21 року. Нами було використано проєктивну методика «Людина під дощем» (Є.С.Романова, Т.Ситько), яка передбачає діагностику адаптивних можливостей і стійкості людини до впливу стресових факторів, оскільки «дощ» символічно позначає стресову ситуацію. Тест дозволяє оцінити характер поведінки людини в несприятливих умовах і виявити приховані ресурси протистояння несприятливим впливам.

За результатами дослідження було виявлено, що у малюнках студенти по-різному проєктують свій образ.

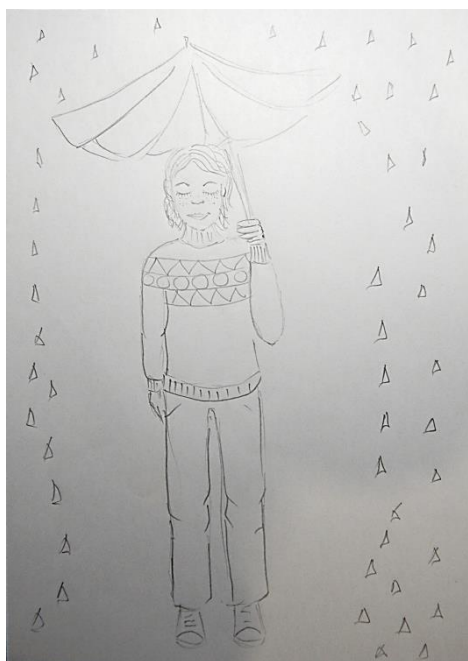


Рис.1. Малюнок досліджуваної 2



Рис.2. Малюнок досліджуваного 4

Лише 35% студентів зобразили в якості героя відповідний нормативний образ, а решта використовували заміщення: 25% зобразили дитину (відображає прагнення до регресії на більш ранній етап розвитку, домінування дитячого початку), а 40% обрали чоловічий образ (відображає прагнення до маскулінізації). Вік і стать відображають переважаючу модель поведінки в умовах дії неблагополучних факторів.

Аналіз малюнків показав, що розмір фігури може бути різним: 65% студентів зображують фігуру людини на малюнку пропорційно (див. рис.1), в 25% малюнків фігура надмірно велика, а 10% студентів зображують надто маленьку фігуру. Значне збільшення фігури може трактуватися як прагнення центруватися на собі і своїх переживаннях, а також як експансивність і слабкий внутрішній контроль. Значне зменшення розміру фігури свідчить про відчуття тривожності, власного безсилля в стресовій ситуації, скутості, депресії, потреби в підтримці.

В малюнку «Людина під дощем» досліджувані не розміщують фігуру людини по центру, що свідчить про відчуття внутрішнього дискомфорту, втрати

відчуття впевненості під впливом несприятливих факторів. Результати аналізу малюнків за вказаним критерієм свідчать про те, що 70% малюнків мають зміщення фігури людини відносно центру аркуша, що свідчить про втрату життєвої стійкості, потреби в самоповазі у діагностованих. Встановлено, що на малюнках у досліджуваних переважає зміщення вліво (див. рис.2), що вказує на прагнення особистості повернутися в минуле, акцентуватися на собі, своєму внутрішньому світі.

Не виявлено малюнків, в яких фігура зміщена вправо, що свідчить про орієнтацію на зовнішній світ, активне прагнення в майбутнє.

10% досліджуваних схильні до активних дій з подолання перешкод: на їх малюнках людина рухається, йде, біжить. Інші 90% досліджуваних зобразили людину статично, анфас.

На 100% малюнків представлені символи негоди (хмари, дощ, калюжі), що свідчить про виражене переживання студентами умов існування як напружених і дискомфортних, які вимагають зусиль для їх подолання (див. рис.3). Водночас виявлено, що символи захисту (парасолька, головні убори, плащ, куртка, чоботи) відсутні в 30% малюнках. Це свідчить про те, що досліджувані схильні піддаватися стресовим ситуаціям, які здійснюють значний вплив на емоційну сферу особистості.

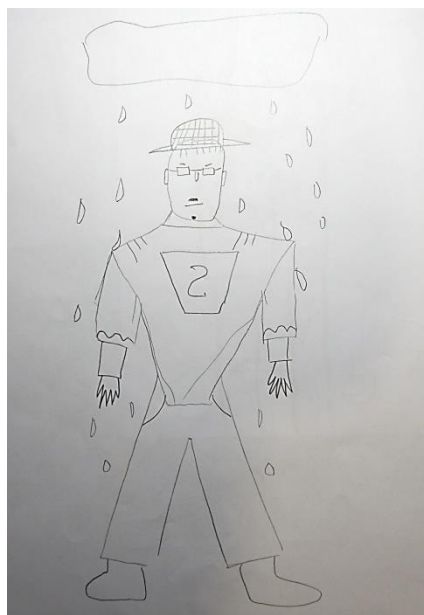


Рис.3. Малюнок досліджуваного 5



Рис. 4. Малюнок досліджуваної 11

У нашому дослідженні ми отримали 35% малюнків із зображенням калюж, але подекуди сам герой, що зображується, стоїть в калюжі, тобто знаходиться в несприятливій ситуації (15%). Калюжі, як правило, малюють люди чутливі, що довгий час перебувають в післядії стресу.

При цьому звертає на себе увагу й значна кількість ресурсних образів (сонце, дерева, рослини, квіти, тварини, будинки, інші люди тощо) у 85% малюнків, що вказують на виражені адаптаційні можливості (див. рис. 4). Найбільш часто з них

зустрічаються – образ сонця, що свідчить про наявність у людини зовнішніх соціальних сил підтримки. Усміхнене обличчя присутнє в більшості робіт (85%).

70% малюнків виконані або з сильним, або зі слабким натиском при малюванні, що свідчить про нервову напруженість і тривожність. Переважаючий сильний натиск свідчить про екзальтації, слабкий натиск свідчить про значну тривожність.

До сприятливих ознак переробки життєвої ситуації студентами можна віднести наступні кластери ознак: усміхнене обличчя героя, наявність ґрунту під ногами, додаткових об'єктів (зображення сонця, веселки, квітучих рослин, гарних об'єктів навколишнього світу, позитивно налаштованих людей). За емоційним характером світосприйняття у діагностованих виявлено переважно оптимістичні малюнки (85%).

Висновки та перспективи. За результатами дослідження за графічною методикою «Людина під дощем» було виявлено, що більшість студентів орієнтовані на вирішення проблем та схильні планувати власні дії. Було виявлено, що у більшості діагностованих наявний високий рівень самоконтролю та значні адаптаційні можливості. Лише 20% студентів не схильні опиратися в стресових ситуаціях, що свідчить про виразну перевагу стратегії уникання. Більшість респондентів значною мірою зосереджуються на проблемі, а не відсторонюються від неї. Дослідження показало, що 85% студентів самостійно вирішують свої проблеми, маючи високий рівень самоорганізованості. Отже, на прикладі досліджуваних респондентів, можна прослідкувати, що їх поведінка спрямована на активну взаємодію суб'єкта з ситуацією і зміну ситуації (яка піддається контролю) або пристосування до неї (якщо ситуація не піддається контролю). В подальшому планується збільшення вибірки з урахуванням віку і статі досліджуваних.

Список використаної літератури

1. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А. А. Бодалев. – Л.: ЛГУ, 1970. – 133 с.
2. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции / Под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – 208с.
4. Менегетти А. Образ и бессознательное: учебное пособие по интерпретации образов и сновидений / А. Менегетти. – М.: ННФБ «Онтопсихология», 2000. – 448 с.
5. Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике / О. Ф. Потемкина, Е. С. Романова. – М.: Дидакт, 1991. – 255 с.
6. Психодіагностика: навч. посіб. / І. М. Галян., – К.: Академвидав, 2009. – 464 с.
7. Фрейд А. Детский психоанализ: хрестоматия / А. Фрейд. – СПб.: Питер, 2004.– 477 с.

УДК 159.9

Команда О.Є.

Уроки англійської мови у початковій школі в системі випереджаючої освіти для сталого розвитку

Анотація. Автор наголошує на необхідності переорієнтації шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно-орієнтовне та культурологічне спрямування. Окреслює принципи викладання англійської мови у початковій школі в системі випереджаючої освіти для сталого розвитку.

Ключові слова: іншомовна освіта, комунікативно-діяльнісне спрямування, особистісно-орієнтовне спрямування, культурологічне спрямування, початкова освіта.

Команда О.Є. Уроки английского языка в начальной школе в системе опережающего образования для устойчивого развития.

Аннотация. Автор подчеркивает необходимость переориентации школьного иноязычного образования на коммуникативно-деятельностное, личностно-ориентированное и культурологическое направление. Определяет принципы преподавания английского языка в начальной школе в системе опережающего образования для устойчивого развития.

Ключевые слова: иноязычное образование, коммуникативно-деятельностное направление, личностно-ориентированное направление, культурологическое направление, начальное образование.

O.E.Komanda. English lessons in primary school in advance educational system for sustainable development.

Summary. The author emphasizes the need to the reorientation school teaching of foreign languages into communicative-activity, person-oriented and cultural trends. Outlines the principles of English language teaching in primary schools in the system of advance education for sustainable development.

Keywords: teaching of foreign languages, communicative-activity trend, person-oriented trend, cultural trend, primary schools.

Постановка проблеми. Орієнтація на євроінтеграцію ставить перед системою освіти завдання вільного володіння іноземною мовою громадянами України. Необхідність формування готовності молодих людей до іншомовного спілкування спричиняє потребу вивчення іноземної мови, починаючи із молодшого шкільного віку. Зміни у стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти, які спрямовують навчальну діяльність на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей для життя в сучасному світовому мультинаціональному просторі, обумовлюють необхідність оновлення змісту навчання, його основних дидактичних та методичних принципів. Шкільна іншомовна освіта переорієнтовується на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу [4]. Відповідно

до проекту нового базового Закону «Про освіту» спілкування іноземними мовами визнано однією із десяти ключових компетентностей нової української школи.

Постановка завдання. Дана стаття має за мету аналіз нових тенденцій викладання англійської мови у початковій школі в системі випереджаючої освіти для сталого розвитку.

Викладення основного матеріалу. Головною метою навчання іноземної мови у початковій школі є формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів [2; 4]. На початковому етапі навчання іноземної мови закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні для подальшого її розвитку й удосконалення, раннє навчання іноземних мов дає величезний практичний ефект підвищення якості володіння першою іноземною мовою [1; 2; 3], закладає базу для його вивчення в основній школі, а також відкриває можливості для вивчення другої, третьої іноземної мови, потреба в яких стає все більш очевидною, враховуючи світові тенденції розвитку освіти в ХХІ столітті, проголошеному ЮНЕСКО століттям поліглотів. Методика викладання англійської мови у початковій школі в системі випереджаючої освіти для сталого розвитку базується на системі значущих принципів [1–5].

1) Принципу комунікативного спрямування навчальної діяльності.

Можливість організації навчання іноземної мови як засобу спілкування обумовлена важливою перевагою молодшого шкільного віку – наявністю у дітей ігрової мотивації. За допомогою гри в навчальному процесі можна зробити комунікативно-цінними практично будь-які мовні одиниці;

2) Принципу особистісно-орієнтованого навчання, врахування психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Особистісно-орієнтований підхід поєднує навчання й виховання в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту розвитку дитини, підготовку її до життєтворчості.

3) Принципу врахування випереджального вивчення рідної мови, що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними та мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках рідної мови.

Грамматичні структури засвоюються імпліцитно, нудне повторення граматичних структур потрібно замінювати іграми з їх використанням. Пояснення граматичних структур можливе рідною мовою, необхідно неоднократне їх відпрацювання за допомогою вправ-ігор на підстановку для розвитку аналітичного мислення та вміння складати власні висловлювання за аналогією.

4) Принцип мінімізації змісту навчання, який забезпечує доступність навчального матеріалу і його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування у межах чинної програми.

5) Принципу ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу, який охоплює сферу інтересів молодшого школяра.

Нова лексика повинна утвердитися у свідомості дитини поступово, за допомогою продуманої поетапної системи вправ. Навчання мови включає

навчання іншомовного мовного матеріалу (засобами спілкування) і навчання діяльності спілкування. Обидва ці аспекти однаково важливі.

6) Принципу діяльнісного характеру видів навчальної роботи.

Проектна методика підвищує мотивацію вивчення іноземної мови, враховує особливості дітей молодшого шкільного віку, дозволяє дитині працювати самостійно, виконувати різні види роботи, сприймати міжпредметні зв'язки.

7) Принципу соціокультурного спрямування процесу навчання, широке використання аутентичного матеріалу, який відповідає віку учнів: римовки, вірші, пісні, відео.

Не слід забувати і про здоров'язберігаючі технології на уроках англійської мови у початковій школі. Впровадження здоров'язберігаючих технологій потребує від учителя, по-перше, не допускати перевантаження учнів, визначаючи оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів, індивідуальні мовні особливості кожного учня. Намагатися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми. Здоров'я зберігаючі технології передбачають: зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової видів діяльності; групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності, вчать вмінню поважати думки інших, висловлювати власні думки, правилам спілкування; проведення ігор та ігрових ситуацій, нестандартних уроків, інтегрованих уроків.

Висновки. Заняття іноземною мовою повинні бути осмислені викладачем як частина загального розвитку особистості дитини, пов'язана із його сенсорним, фізичним, інтелектуальним вихованням. Уроки англійської мови у початковій школі в системі випереджаючої освіти для сталого розвитку повинні підтримувати та розвивати природні якості дитини, її здоров'я та індивідуальні здібності, допомагати в становленні її особистості, творчої самореалізації, навичок спілкування, іншими словами, сприяти розвитку, освіті та вихованню молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Івашнюва С. Формування методики навчання іноземної мови в початковій школі // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 53–55.
2. Книга вчителя іноземної мови. Нормативні документи Міністерства освіти і науки України. – Харків : Торсінг, 2005. – 236 с.
3. Методика викладання іноземних мов : підручник / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – Київ : Ленвіт, 2002. – С.246–249.
4. Іноземні мови : навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів; 1–4 класи (оновлена) [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://mon.gov.ua/202016/08/16/inozemna-mova-pouyasny>
5. Омельченко Л. Особистісно орієнтована система навчання і виховання через диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу / Л. Омельченко. // Рідна школа. – 2007. – № 11–12. – С. 54–55.

УДК 159.9

Луцик О.О.

Формування екологічної свідомості учнів на «Уроках для сталого розвитку»

Анотація. Аналізуючи різноманітні точки зору вчених на проблему екологічної освіти, автор обґрунтовує думку про доцільність курсу «Уроки для сталого розвитку», який сприяє свідомому ставленню учнів до оточуючого середовища, формує екоцентричний тип поведінки.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна свідомість, сталий розвиток, екоцентричний тип поведінки.

Луцык О.А. Формирование экологического сознания учащихся на «Уроках для устойчивого развития»

Аннотация. Анализируя разнообразные точки зрения ученых на проблему экологического образования, автор обосновывает идею целесообразности курса «Уроки для устойчивого развития», способствующего сознательному отношению учащихся к окружающей среде, формирующего эоцентричный тип поведения.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое сознание, устойчивое развитие, эоцентричный тип поведения.

O.O.Lutsyk. Forming the environmental consciousness of students on «Lessons for sustainable development»

Summary. Analyzing the scientists' various points of view on the issue of environmental education, the author proves the expediency of the course "Lessons for Sustainable Development" which contributes to students' conscious attitude to the environment, creates ecocentric type of behavior.

Keywords: environmental education, environmental consciousness, sustainable development, ecocentric type of behavior.

Постановка проблеми. Глобальне поширення екологічних криз, значущих техногенних катастроф у сучасному світі вимагають переосмислення основних тенденцій виховання особистості, здатної свідомо встановлювати гармонійні взаємовідносини в системі «людина – природа». Завданнями Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ столітті, Концепції екологічної освіти України передбачено формування екологічно доцільної поведінки школярів; важливого значення при цьому набуває питання формування екологічної свідомості учнів.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблема екологічної культури особистості у системі психолого-педагогічних досліджень не нова. Ставлення людини до природи аналізувалося у працях Б.Г.Ананьєва, М.Я.Басова, В.М.Бехтерева, А.Ф.Лазурського, Б.Ф.Ломова, С.Л.Рубінштейна та інших знаних науковців. Проте за останні роки кількість вчених, які приділяють увагу проблемам екологічної освіти і виховання, значно збільшилася. Ними досліджувалися різні аспекти даного проблемного поля: значну увагу

педагогічному аспекту взаємодії людини і природи приділено у працях І.Д.Зверева (мета, завдання і принципи екологічної освіти), О.М.Захлебного (екологічна освіта у школі), І.Т.Суравегіної, Є.М.Кудрявцевої (теорія і практика відповідального ставлення до природи), О.С.Сластьоніна (екологічна підготовка майбутнього учителя). Ідеї неперервної екологічної освіти розвиваються у роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, таких як В.В.Вербицький, Е.В.Гірусов, М.ІДробноход, І.А.Зязюн, В.С.Крисаченко, Б.Т.Лихачов, М.М.Моїсеєв, Н.Г.Ничкало, Г.П.Пустовіт, Н.Ф.Реймерс, В.В.Рибалко та ін. Вони акцентують увагу на необхідності змін в екологічній освіті та вихованні, що відповідали б закономірностям розвитку екологічної свідомості школярів [6, с.28]. Так, зокрема, на думку І.Д.Зверева, В.Ф.Панова, проблема формування нового типу екологічної свідомості потребує нової парадигми екологічної освіти, що спиратиметься на відповідну екологічну базу. Автори зазначають, що суттєвим компонентом екологічної свідомості є інтелектуальна діяльність, яка гарантує гуманну і науково-обґрунтовану взаємодію із природою [1, с.31].

Аналіз психологічної літератури засвідчує, що екологічна свідомість, її типи, види та форми були предметом вивчення в працях В.Й.Бочелюка, С.Д.Дерябо, А.М.Львовчкіної, В.О.Скребця, Ю.М.Швалба та інших. Психологи В.А.Ясвін та С.Д.Дерябо під екологічною свідомістю розуміють низку екологічних уявлень про взаємодію людини й природи. Така взаємодія визначається, передусім, сукупністю ставлень до навколишнього середовища [3].

А.М.Львовчкіна розрізняє три компоненти в структурі екологічної свідомості: когнітивний компонент, що забезпечує психічне відображення природного, соціального, штучного та внутрішнього середовища; емотивний компонент, що виявляє ставлення людини до цього середовища; конативний (поведінковий) компонент (саморефлексія та саморегуляція в навколишньому середовищі), що означає стратегії й технології взаємодії людини і природи [5].

Представлена структура охоплює основні сфери особистості – пізнавальну, емоційну та мотиваційно-вольову, що свідчить про значний вплив екологічної свідомості на реальну поведінку людини в навколишньому середовищі.

Згідно із концепцією С. Д. Дерябо і В. А. Ясвіна, психологічна свідомість включає такі структурні компоненти:

- систему екологічних знань та уявлень (як індивідуальних, так і групових) про взаємозв'язки в системі «Людина – Природа» і в самій природі;
- суб'єктивне (індивідуальне) ставлення до природи;
- життєві цінності етичного плану, які спонукають до розвитку цінностей екологорієнтованих;
- стратегії та технології взаємодії з природою [4].

Таким чином, виділені у цій структурі компоненти теж стосуються основних особистісних сфер людини: знання та уявлення становлять когнітивний аспект, тоді як ставлення є стрижнем емоційного аспекту, а цінності і реальні поведінкові прояви є вираженням мотиваційного компонента. В.А.Ясвін та

С.Д.Дерябо зазначають, що складові структури екологічної свідомості визначають стратегію взаємодії з природою [2].

Постановка завдання. Дана стаття є спробою проілюструвати розвивальний потенціал означених досліджень у системі формування екологічної свідомості учнів у закладах освіти.

Викладення основного матеріалу. Широкі можливості для формування екологічної свідомості школярів надає курс «Уроки для сталого розвитку», спрямований на реалізацію у навчально-виховному процесі основних принципів стійкого розвитку людства – забезпечення діалектичного взаємозв'язку між поведінкою і цінностями особистості.

Досвід викладання цього курсу в Криворізькій загальноосвітній школі № 88 свідчить, що він сприяє формуванню в учнів розуміння необхідності забезпечити сталий розвиток себе, своєї родини, громади, країни та всього людства через зміну власної поведінки та способу життя; сталих, екологічно доцільних звичок і способу повсякденного життя. На когнітивному рівні це досягається шляхом засвоєння учнями знань про сталий розвиток та шляхи його досягнення, усвідомлення ними необхідності збереження глобальної рівноваги та причетності кожного до проблем навколишнього середовища. Розвиток емотивного компонента екологічної свідомості передбачає формування в учнів внутрішньої мотивації до екологічно доцільної діяльності, розумного споживання природних ресурсів, здорового способу життя, розвитку ставлення до екологічних проблем як до особистісно важливих, пов'язаних із власною системою цінностей. Конативна складова екологічної свідомості потребує формування в учнів моделей поведінки та дій, що відповідають потребам сталого розвитку.

Досвід переконує, що гарний результат у формуванні екологічної свідомості учнів дають інноваційні підходи на основі застосування інтерактивних форм і методів: дискусії з нагальних екологічних проблем (наприклад, проблема утилізація відходів), індивідуальні і групові проекти (наприклад, присвячені енергозбереженню), дидактичні ігри (наприклад, засвоєння правил поведінки в природних умовах), моделювання кризових екологічних ситуацій (наприклад, проблема відвалів на Криворіжжі), виконання та захист науково-дослідницьких робіт тощо.

Висновки. Уроки для сталого розвитку мають практичну спрямованість. Знання і вміння, набуті на цих уроках, можуть бути використані учнями при вивченні інших предметів.

Уроки для сталого розвитку сприяють розвитку свідомого ставлення учнів до оточуючого середовища, формують екоцентристський тип поведінки, що сприятиме виживанню людства в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Гладков Н. А. Охрана природы : учеб. пособ. для студ. биол. спец. пед. ин-тов / Н. А. Гладков, А. В. Михеев, В. М. Галушин. – Москва : Просвещение, 1975. – 299 с.

2. Дерябо С. Д. Вперед, к природе! : Слагаемые экологического сознания / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. // Экология и жизнь. – 2006. – № 9. – С. 12–15.
3. Дерябо С. Д. Слагаемые экологического сознания / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. // Человек. – 1999. – № 3. – С. 19.
4. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс 1996. – 480 с.
5. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології : навч. посіб. / А. М. Львовичкіна. – Київ : МАУП, 2004. – 136 с.
6. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посіб. / Н. Ф. Яришева. – Київ : «Вища школа», 1993. – 234 с.

УДК 159.9

Макара Л. М.

Особливості екологічного виховання молодших школярів

Анотація. Стаття присвячена особливостям формування екологічної культури школярів початкової школи. Автор наголошує на тому, що навчання екології має бути активним, цікавим, раціональним, наближеним до життя. Окреслює складові екологічної культури молодшого школяра на міжпредметній основі.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна освіта, екологічна культура, молодший школяр.

Макара Л. Н. Особенности экологического воспитания младших школьников.

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования экологической культуры учащихся начальной школы. Автор отмечает, что обучение экологии должен быть активным, интересным, рациональным, приближенным к жизни. Определяет составляющие экологической культуры младшего школьника на межпредметной основе.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическое образование, экологическая культура, младший школьник.

L. N. Makara. Features environmental education of primary school children.

Summary. This article is devoted to the peculiarities of formation of ecological culture of pupils of primary school. The author emphasizes that environmental education should be active, interesting, rational, connecting with life. Outlines the components of ecological culture of primary school pupils on intersubject basis.

Keywords: environmental education, ecological culture, younger students

Постановка проблеми. Природне середовище було, є і буде незмінним партнером людини в її повсякденному житті. Ми черпаємо із скриньки природи всі наші багатства. Природа, її краса та велич залишаються нашим головним

скарбом, нашою святинею. Школа покликана виховувати школярів у душі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища.

Початкова школа – початкова ланка формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєння екологічних знань. Завдання вчителя – навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної людини.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблема екологічного навчання та виховання особистості у закладах освіти переймаються педагогами, психологами, вчителі-методисти (Г.Василенко, Л.Вороніна, А.Городецька, А.Давидов, О.Деркач, Г.Дубік, С.Павлік та ін.). Узагальнення науково-методичних розвідок дозволяє стверджувати, що екологічна освіта – це свідомий і планомірний розвиток знань про навколишнє середовище протягом усього життя. Основна її мета: формування уявлень про довкілля, специфіку його внутрішніх відносин, характеру антропогенного впливу, а також принципи гармонійного розвитку людини і природного середовища [1; 4].

У формуванні екологічної культури особистості вагомому роль відіграє також екологічне виховання, яке передбачає засвоєння людиною особливої екологічної моралі, етики взаємин природи і людини. При цьому екологічна мораль та екологічна етика за своєю суттю є глибоко гуманістичними; це – «...найдієвіші фактори, що контролюють екологічну благополучність» [3, с.23]. Під екологічним вихованням *науковці традиційно* розуміють такий розвиток волі, почуттів, рис характеру, які б проявилися у правильній (етичній) поведінці вихованців, у ставленні до природного середовища. Воно повинно бути добровільним і безперервним упродовж усього життя людини. Метою екологічного виховання є формування екологічної свідомості, яка охоплює поняття екологічної моралі – збалансованості між сприйняттям навколишнього середовища, його піднесенням і поведінкою людей у ньому [1; 2]. І особливо значущим формування екологічної свідомості є у період навчання у початковій школі.

Постановка завдання. При написанні даної статті ми мали за мету презентацію власного досвіду екологічного виховання учнів початкової школи на міжпредметній основі.

Викладення основного матеріалу. Роль початкової школи у вихованні екологічної культури учнів незаперечна. Адже, якщо добрі почуття не виховані у дитинстві, їх ніколи не виховаєш (В.О.Сухомлинський).

Існує багатий арсенал форм екологічної роботи з учнями, що можуть бути використані із урахуванням віку та схильності учнів, сезону, погоди, місцевих природних особливостей, матеріального оснащення та інших чинників. Навчання екології має бути активним, цікавим, раціональним, максимально наближеним до життя.

На нашу думку, екологічна освіта та виховання мають бути безперервними і тривати у дошкільний, шкільний та позашкільний періоди. У початковій школі вони здійснюються, як відомо, на міжпредметній основі.

Предмети гуманітарно-естетичного циклу – могутній засіб виховання у школярів любові до природи, розуміння необхідності її охороняти. Зміст чинних програм дає змогу сформувати у дітей елементарні природничі та природоохоронні уявлення та поняття, виробити окремі природоохоронні вміння і навички, розкрити взаємозв'язки між неживою та живою природою, природою та людиною. Провідна роль тут належить таким навчальним предметам як «Навколишній світ», «Природознавство», та «Читання»; їх вивчення сприяє художньому засвоєнню природничої та соціальної дійсності, розвитку моральних і естетичних стосунків учнів, їхньому вмінню виражати своє особисте ставлення до природи творчими засобами.

Відчуття краси природи допомагає по-новому сприймати мистецтво. Невипадково у програмах з музики пропонується використання музичних творів за природничою тематикою. А програма образотворчого мистецтва для 1–4 класів орієнтується на формування естетичного ставлення до довкілля, насамперед, до живої та неживої природи.

Під час роботи на уроці української мови з реченням вчитель може давати учням приклади речень екологічного спрямування. Екологізувати зміст предмета можна введенням диктантів з екологічною інформацією. Учням можна запропонувати самим обрати тему і написати казку, легенду про рослину чи тварину. Такі завдання дуже подобаються дітям.

Для кращої активізації творчої діяльності учнів на уроках можуть бути використані різні дидактичні матеріали. Доцільно до структури уроку включити невеликі конкурси, вікторини на краще знання загадок, прислів'їв, приказок про рослини, тварин, взагалі, про охорону природи [5, с.10].

Можливості екологічного виховання невичерпані, і його можна здійснювати на будь-якому уроці, завдяки включенню народознавчого матеріалу, різних завдань природничого змісту. Використання завдань з екологічною спрямованістю активізує роботу як учителя, так і учнів, сприяє формуванню активної миттєвої позиції, що проявляється у вчинках [4, с.111]. Ця робота не закінчується на уроці, вона продовжується і після занять, тому треба допомагати учням правильно організувати позаурочний час, щоб він був розумно використаний для відпочинку, культурних розваг і занять улюбленою справою; для розвитку і вдосконалення розумових, моральних, фізичних та естетичних якостей учнів.

Висновки. Формувати екологічний світогляд учнів ми зможемо лише тоді, коли екологічне виховання стане складовою частиною всіх без винятку сторін навчальної діяльності. У роботі з учнями початкових класів вирішується проблема дбайливого, господарського ставлення до природи та охорони навколишнього середовища.

Використовувати екологічний потенціал кожного навчального предмета – обов'язок класовода. Тільки озброївши учнів науковими знаннями про об'єкти й явища природи, ми закладаємо основу для їхнього екологічного виховання. Адже захищати і любити можна передусім те, що добре знаєш.

Список використаної літератури

1. Василенко Г. Екологічна освіта та виховання / Г. Василенко // Початкова школа. – 2007. – № 6. – С.6–7.
2. Давидов А. Спілкування з природою / А. Давидов. – Київ : Веселка, 1992. – 140 с.
3. Деркач О. Неси добро у світ природи / О. Деркач // Початкова школа. – 2000. – № 6. – С.23–25.
4. Ляхов П. Р. Я пізнаю світ / П. Р. Ляхов. – Київ : Освіта, 2002. – 120 с.
5. Христофор А. Сутність і дидактичні можливості екологічного виховання / А. Христофор. // Початкова школа. – 2007. – № 6. – С. 9–10.

УДК 378.147.34

Медведчук Ю.В.

Діалогове навчання як умова гуманізації педагогічної діяльності

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність гуманізації педагогічної діяльності, розглянуто сутність і організацію діалогового навчання як умови формування гуманних міжособистісних відносин у навчальному процесі.

Ключові слова: діалог, діалогове навчання, педагогічна діяльність, гуманізація.

Медведчук Ю.В. Диалоговое обучение как условие гуманизации педагогической деятельности

Аннотация. В статье обоснована необходимость гуманизации педагогической деятельности, рассмотрена организация диалогового обучения как условия формирования гуманых межличностных отношений в учебном процессе.

Ключевые слова: диалог, диалоговое обучение, педагогическая деятельность, гуманизация.

Summary. The article substantiates the need for humanization of pedagogical activity, considers the organization of interactive training as conditions for the formation of humane interpersonal relations in the learning process.

Keywords: dialogue, dialogue training, educational activities, humanism.

Постановка проблеми. Основним принципом європейської освіти був і залишається принцип гуманізму. Гуманізація розглядається як олюднення педагогічної діяльності, визнання педагогом цінності особистості, її права на свободу, соціальний захист, створення умов для прояву здібностей, а також стимулювання саморозвитку і самовиховання. Досвід свідчить, що процес творчого зростання студента у навчально-пізнавальній діяльності забезпечується її організацією на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-студент». Саме така організація пізнавальної діяльності активізує творчий потенціал особистості, переводить навчання, засноване на пам'яті студентів, у

навчання, в основі якого лежить мислення. Проте, як свідчить практика, традиційна освіта залишається неспроможною до втілення в повному обсязі гуманістичної парадигми. Тому створення гуманістичного середовища в педагогічному процесі неможливе без гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності, яка залежить переважно від позицій викладача, від тих цілей, які він ставить у процесі взаємодії зі студентами, вибору технологій навчання.

Створити гуманістично спрямовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію дозволяє діалогове навчання, що визначає актуальність означеної проблеми.

Аналіз досліджень свідчить, що проблема гуманізації педагогічної діяльності була предметом дослідження Ш. О. Амонашвілі, О. Г. Балла, І. Д. Беха, В. О. Білоусової С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, Ю. М. Кулюткіна, А. В. Сущенко та ін. Узагальнення позиції науковців дозволяє трактувати визначений феномен як складову нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічної діяльності в аспекті її людинотворчої функції. Гуманізація педагогічної діяльності означає повагу педагогів до особистості студента, довіру до неї, прийняття її запитів та інтересів, створення максимально сприятливих умов для розвитку здібностей і обдарувань, для її самовизначення.

Так, з точки зору А. В. Сущенко, педагогічна діяльність на засадах гуманізму «це активна гуманістично спрямована самореалізація вчителя у вільному виявленні ним людяності у почуттях, свідомості та професійних діях з метою гармонійного і всебічного розвитку і саморозвитку унікальності і своєрідності суб'єктів педагогічного процесу» [9, с.49]. Метою гуманістичної педагогічної діяльності, на думку І. Д. Беха, є «створення викладачем сприятливих умов для розвитку, саморозкриття, самоутвердження кожної особистості, що потребує організації діяльності, спрямованої на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження» [1, с.197].

Проблема діалогового навчання найбільш активно вивчалась у працях таких вітчизняних науковців, як А. Алексюк, О. Бодальов, Л. Вовк, І. Глазкова, Т. Довженко, С. Золотухін, М. Кларін, Ю. Кулюткіна, В. Морозов, В. Лозова, Г. Сухобська та ін..

Розкриття сутності діалогового навчання потребує з'ясування сутності поняття «діалог». Аналіз навчально-педагогічної літератури дозволяє зрозуміти сутність поняття «діалог», як одну з форм педагогічного спілкування і взаємодії в навчальному процесі, бо саме у ньому найбільше може розкритися і проявитися рівноправність взаємозалежних суб'єктів [2]. На думку О.Я. Гойхмана, діалог – це «процес взаємного спілкування, коли репліка змінюється відповідною фразою і відбувається постійна зміна ролей» [3, с.12].

У психолого-педагогічній літературі висвітлені різні аспекти проблеми діалогового навчання: наголошується на ролі діалогу як форми педагогічного спілкування і взаємодії в навчальному процесі (В. Морозов, О. Бодальов, Б. Ломов та ін.); розглядається діалогове навчання як один із шляхів підготовки майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в пізнавальній діяльності (І Глазкова, О. Киричук та ін.); як засіб активної соціально-психологічної

підготовки вчителя до спілкування з учнями (Т. Яценко, Л.Петровська та ін.) як особистісний механізм психологічної взаємодії (Ю Кулюткін, Г. Сухобська та ін.).

Важливість і потенціал діалогового навчання досить широко розкриває О. Бодальов. Автор наголошує на тому, що саме діалог має міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер, а також звертає увагу на те, що діалог, заснований на рівності сторін, під час навчання спонукає тих, хто навчається, до співпраці у генерації нових ідей, думок, поглядів. Крім цього, зазначає науковець, діалогічна форма навчання є більш прогресивною порівняно з монологічною, оскільки впливає на рольову та емоційну сфери, розвиває наполегливість, вказує на необхідність самоосвіти [2, с.65-71].

Вагомим у поглядах на діалогове навчання є підхід М. Кларіна, який розглядає його як позитивний фактор, що стимулює спільну діяльність учителя та учня. При цьому освітнє зростання відбувається не однобічно і розвивається не лише той, хто навчається, а встановлюється баланс між розвитком учителя й учня. [6, с.8]. Ю. Кулюткін бачить діалогове навчання як сукупність проблем, поставлених педагогом перед учнями. Незважаючи на це, учитель залишається активним учасником діалогу, його роль передбачає допомогу учневі висловити свої думки та гіпотези, навіть, якщо вони помилкові; спостереження за спробами учнів вирішити поставлені завдання, а не нав'язувати свої думки, ідеї та погляди [8].

Г. Ковальов розглядає діалогічне навчання як один із ефективних способів вирішення проблеми гуманізації педагогічної діяльності, тому що основною умовою такого навчання є відвертість співбесідників. При цьому автор підкреслює, що якість підготовки майбутніх педагогів до діалогічного навчання учнів, рівень їхньої готовності до діяльності, основу якої складає навчальний діалог, і до діалогічного спілкування в системі «вчитель-учень» багато в чому визначається ступенем сформованості в них діалогічних умінь, що виступають важливим показником професіоналізму сучасного педагога [7].

Водночас, аналіз наукових праць показав, що проблема діалогового навчання як умови гуманізації педагогічної діяльності, потребує подальшого дослідження.

Мета статті: обґрунтувати необхідність гуманізації педагогічної діяльності, розкрити сутність і організацію діалогового навчання як умови формування гуманних міжособистісних відносин у навчальному процесі

Викладення основного матеріалу. Цілком очевидно, що великі потенційні можливості для реалізації ідеї гуманізації навчальної діяльності має діалогове навчання, у процесі якого відбувається інформаційно-смісловий обмін між викладачем і студентами. Діалог дає можливість розглядати студента як рівноправного щодо викладача в особистісному плані суб'єкта навчання. Він створює можливості для розвитку особистісного потенціалу студента, його пізнавальної активності, здатності брати на себе ініціативу, приймати самостійні рішення. В умовах діалогового навчання об'єкт навчання досліджується викладачем і студентом спільно. Відбувається зворотній обмін думками, що створює в полі колективної свідомості суб'єктивний образ об'єкта, що пізнається. Таким шляхом

діалогове навчання забезпечує безпосередню взаємодію усіх учасників пізнавальної діяльності. Кожний учасник такої взаємодії, спираючись на особистісне розуміння, торкається окремих сторін об'єктів, які вивчаються. Особливістю діалогу є та обставина, що при викладанні своєї позиції, учасник обґрунтовує правильність своїх аргументів і доводить свою позицію, логічно будує повідомлення.

Решті учасникам діалогу надається можливість спостерігати за ходом думок, уявити динаміку змін, що відбуваються у суб'єктивному досвіді, порівняти все зі своїм власним баченням предмета. Отож навчання стає колективною діяльністю, яка передбачає висунення різноманітних гіпотез і варіантів їх перевірки. Кожен учасник діалогового навчання має можливість висловити свою точку зору, що сприяє розвитку доказовості у побудові суджень.

Любому свідомому акту людської діяльності передує внутрішній діалог, який тісно переплетений з зовнішнім діалогом, тому що «бути – це значить спілкуватися діалогічно» (М. Бахтін). Тільки дякуючи внутрішньому діалогу людина може обдумувати різні і навіть протилежні варіанти своїх дій. Ця внутрішня дискусія є дійсною школою діалогічного мислення. Тому так важливо вчити студентів внутрішньому діалогу – вмінню ставити собі прямі і абсолютно відверті запитання. І давати самому собі відповіді.

Ефективним методом створення діалогового режиму на заняттях виступає навчальна дискусія. Оволодіваючи знаннями і уміннями вести полеміку, виражати власні думки, аргументовано відстоювати свою позицію, дискусія посилює мисленнєву діяльність, розвиває творчу уяву студентів. В дискусії не повинно бути переможців і переможених. Можливо, що ніхто нікого не переконав, але вона не пройшла марно, тому що сам процес її проведення виконував важливе педагогічне завдання – формування творчої особистості, яка характеризується оригінальністю, нестандартністю, самостійністю, самокритичністю мислення, варіативністю способів вирішення нестандартних ситуацій, здатністю переносити способи вирішення в нові ситуації, можливостями бачити об'єкт під новим кутом зору та знаходити його нове застосування.

Створити діалоговий режим на занятті викладач може шляхом звернення до аудиторії із запитаннями: 1. Що ви знаєте з цієї теми? 2. Які ознаки, властивості ви можете виділити? 3. Давайте поміркуємо, що трапилося, як би...? 4. А як думаєте ви? 5. Хто думає інакше? 6. Як по іншому можна виразити дану думку? тощо.

У перебігу обговорення немає правильних чи неправильних відповідей, а є різні позиції, точки зору, узагальнивши які, студенти не просто засвоюють готові зразки, а й усвідомлюють, яким чином вони отримані, чому в їх основі лежить той чи інший зміст.

Вирішуючи різноманітні завдання, викладачі та студенти в пошуках істини йдуть спільно, хоча і часто різними шляхами. При такій організації занять не має місця пасивній присутності. Його учасники – це партнери у власному розумінні цього слова, співбесідники, які поєднані спільністю мотиву діяльності і пов'язані відносинами співавторства, взаємної підтримки і взаємодопомоги.

Діалогізація процесу навчання опосередковується і вирішенням проблемних ситуацій, якщо їх зміст виходить за межі актуального розвитку студента і

знаходитися в зоні найближчого розвитку. Створити проблемну ситуацію можна шляхом зміни структури завдання:

– завдання з недостатніми вихідними даними, через брак яких, не можна дати однозначної відповіді на поставлене питання. Студенти повинні проаналізувати завдання, визначити відсутні дані і розв'язати його;

– завдання з зайвими вихідними даними, які роблять його громіздким і утруднюють вирішення. Студентам необхідно виокремити тільки необхідні дані і вирішити ситуацію;

– завдання, що має декілька варіантів розв'язку. Студентам необхідно визначити кожний варіант і обґрунтувати, з їх точки зору, оптимальний [4].

Ефективність процесу діалогізації педагогічної взаємодії забезпечується також шляхом залучення студентів до діяльності, яка максимально моделює навчально-виховний процес і створює умови для професійно-орієнтованого навчання. Найбільш результативними виступають такі методи, як рольові та ділові ігри. Саме ігрове моделювання професійних ситуацій дає можливість матеріалізувати і об'єктувати різні аспекти діяльності студентів.

При організації ігрових занять доцільно виходити з того, що успішність їх проведення детермінована адекватністю змісту ігрової діяльності знанням, що вивчаються; чіткістю визначення проблеми гри; організацією діалогічного спілкування учасників; урахуванням індивідуального досвіду кожного. Можна використовувати такі різновиди ігор:

– сюжетні, які вимагають тільки імітації відповідних дій, заданих роллю;

– ситуаційно-рольові ігри, які створюють можливості для часткової, або повної імпровізації;

– ділові ігри, в ході яких професійна діяльність не моделюється, а відтворюється, копіюється з максимальним приближенням до дійсності.

В імітаційній грі, з метою знайдення дій, які характеризують образ і відтворення їх, студенту необхідно поставити себе в позицію даного персонажу. Ця своєрідна «гра в поведінку» (К.С.Станіславський) вимагає від нього уміння легко і швидко приймати рішення в умовах запропонованих ситуацій, пристосовуватися до них і обирати адекватний спосіб впливу на партнерів, щоб забезпечити діалогічну взаємодію

Для формування умінь імпровізації необхідно використовувати ситуації, які потребують самостійного прийняття рішень відповідно до особливостей учасників гри. Потім для гри треба пропонувати ситуації, структура і межі змісту яких тільки частково означені, що створює студентам можливості для свободи комунікативної діяльності. На наступних етапах навчання необхідно залучати студентів до розв'язання ситуацій, які містять в собі елементи імітації та імпровізації, в результаті чого вони мають можливість обирати власний шлях їх вирішення.

Ділова гра, включає в себе імітаційні вправи, аналіз педагогічних ситуацій, ігрове проектування, що до дозволяє в умовах варіативності навчального спілкування формувати пізнавальну активність студентів.

Отже використання діалогового навчання створює можливості для кожного студента стати безпосереднім учасником навчального процесу, здійснювати

спільний пошук засобів розв'язання завдань. Кожне заняття стає для студентів «школою» мислення, яка перетворює їх із свідків в активних учасників наукового пошуку, стимулює пізнавальну діяльність, вчить творчо підходити до вирішення професійних проблем.

Слід звернути увагу на те, що гуманізація діалогового навчання неможлива без свободи всіх його учасників. Тому продуктивний діалог вимагає від викладача поважного відношення до думки кожного студента, готовності стати на його точку зору, критичного осмислення власної позиції, визнання права студента на свій варіант відповіді, на помилкове судження. Виходячи з принципу гуманізму, ставлячись до кожного студента як до найвищої цінності, викладач повинен будувати діалогову взаємодію на основі довіри та відкритості, як спілкування рівноправних партнерів, в однаковій мірі достойних поваги. Кожен студент сприймається як повноцінна особистість, здатна впливати на викладача, збагачувати його, як і викладач студента.

Висновок та напрями подальших досліджень. Використання діалогового навчання створює можливості для кожного студента стати безпосереднім учасником навчального процесу, здійснювати спільний пошук засобів розв'язання завдань. У гуманістично спрямованій діалогічній взаємодії виражається ставлення викладача до особистості студента як найвищої цінності, визнання її унікальності і своєрідності. Подальшого дослідження потребує проблема визначення психолого-педагогічних умов організації діалогового навчання на засадах гуманізації педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / І. Д. Бех.- К: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бодалев А.А. Психологические условия гуманного педагогического общения // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 65–71.
3. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов/ Г. М. Надина, О.Я. Гойхман, под ред. О. Я. Гойхмана.- Москва: ИНФРА, 1997. – 272 с.
4. Гранюк Л. О. Розвиток діалогічності як важлива детермінанта професіоналізму співробітництва // Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 24-25 січня 1995 р. –Київ, 1995. – С. 17–19.
5. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: Автореф. дис. канд. пед.наук: 13.00.01. / Київ. нац.ун-т. ім. Т. Шевченко.– Київ, 2000. – 19 с.
6. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика, 1996, № 2. – С. 8.
7. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – Москва: АПН СССР, 1987.– С. 27-36.

8. Проблемы гуманизации: Новое осмысление старых проблем: Тезаурус /науч. ред. Ю.Н.Кулюткин. – Москва: Логос, 2000. – 210с.

9. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя як предмет наукового осмислення //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: [зб. наук. праць]; /ред. Т.І.Сущенко та ін. – Київ.– Запоріжжя. – 2003. – Вип.28. – С.41-49.

УДК 159.9.072.433

Небога Л.М., Москалюк Д.Ю.

Двовекторний зміст динаміки взаємодії та взаємовпливу співвідношення «колір-емоція» у контексті формування емоційно-духовної генези молодших школярів

Анотація. Проаналізовано теоретичні наукові розробки і публікації, присвячені проблематиці двовекторності колірно-емотивного концепту, механізм впливу колірного образу, емпіричне значення кольоративу, емотивно-афективний компонент у структурі змісту кольору. Досліджено алгоритм динаміки взаємодії та взаємовпливу співвідношення «колір-емоція» на розвиток рівня сензитивності та емоційно-духовного генезу особистості молодших школярів. Зроблено висновок про те, що вибір кольору у ситуації «тут і зараз» якісно впливає на розвиток самосвідомості дітей молодшого шкільного віку, рефлексії та здатності до ідентифікації.

Ключові слова: Кольоратив, сензитивність, кольоротерапія, екстерорецепція, рефлексія.

Небога Л. Н., Москалюк Д. Ю. Двухвекторное содержание динамики взаимодействия и взаимовлияния соотношения «цвет-эмоция» в контексте формирования эмоционально-духовного генезиса младших школьников.

Аннотация. Проанализировано теоретические научные разработки и публикации, посвященные проблематике цвето-эмотивного концепта, механизм влияния цветового образа, эмпирическое значение колоратива, эмотивно-аффективный компонент в структуре содержания цвета. Исследовано алгоритм динамики взаимодействия и взаимовлияния соотношения «цвет-эмоция» на развитие уровня сензитивности и эмоционально-духовного генеза личности младших школьников. Сделано вывод о том, что выбор цвета в ситуации «здесь и сейчас» качественно влияет на развитие самосознания детей младшего школьного возраста, рефлексии и способности к идентификации.

Ключевые слова: Колоратив, сензитивность, цветотерапия, экстерорецепция, рефлексия.

L. Neboga, D. Moskalyuk. The double-vector contents dynamics of interaction and mutual influence relation «color-emotions» in the context of the formative emotional and spiritual genesis of junior schoolchildren.

Summary. The theoretical scientific developments and publications devoted to

the problems of color-emotive concept, mechanism of the effect of the image color, the experiential value of colorative, an emotive affective component in the structure of the content of the color are analyzed. The algorithm of the dynamics of the interaction of the relation «color-emotion» for the development of the level of sensitivity and emotional-spiritual genesis of the personality of junior schoolchildren is studied. It is concluded that a color in a situation «here and now» quality affects the development of self-comprehension of children of younger school age, the reflection and the ability to identify.

Keywords: Colorative, sensitivity, color therapy, exteroception, reflection

Постановка проблеми. Практика психолого-педагогічного супроводу генези емоційного розвитку школярів початкової школи потребує, зокрема, розуміння алгоритму взаємодії та взаємовпливу співвідношення «колір-емоція» на сензитивність та емоційно-духовні концепти особистості молодших школярів. Актуальність даної проблеми визначається, перш за все, дуалізмом (двовекторністю) впливу колірної образи, кольоративу на емоційно-афективні стани людини у системі розширення простору їхньої взаємодії.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблема формування концепту «колір – емоція» у системі наукових досліджень не нова. Нею цікавилися вчені у парадигмах психології, психофізіології, нейропсихології, культурології, естетики, філософії, лінгвістики та ін. У психологічному контексті вивчення механізмів взаємовпливу кольору та емоцій цікавими є праці Б.А.Базими, В.Н.Ворсобіна, В.Вундта, А.Н.Густякова, В.Н.Жидкіна, С.В.Кравкова, Л.А.Лисиченко, М.Люшера, Е.Мюллера, Л.П.Урванцева, Л.А.Шварц, П.В.Яньшина та багатьох інших науковців [1 – 8 та ін.].

Механізм впливу колірної образи на емоційно-духовну сферу людини, як було доведено у дослідженнях І.Г.Безпалька, базується на здатності людини штучно викликати в себе відчуття кольору, а також весь комплекс інших, пов'язаних із ним відчуттів та емоцій [2, с. 74–79]. Емпіричне значення кольоративу – це конотативний смисл, що виникає в семантиці кольору за умов його реалізації у відповідному контексті таким чином, що попередній досвід взаємодії з навколишнім світом дозволяє адресату впливу адекватно «розшифрувати» додаткове інформаційне навантаження, закодоване в змістовій структурі даного кольору [4, с. 95].

Особливості сприйняття людиною колірної образи мають індивідуально-типологічні особливості. Так, зокрема, Л.А.Лисиченко характеризує особливості колірної картини світу представників різних психотипів: у екстравертів – на першому місці об'єкт, який зображується або з приводу якого виражаються почуття, міркування, тому колірний світ екстравертів барвистий і відповідно хроматичні кольори посідають у їх свідомості значне місце. Картина світу інтроверта – всередині його, тому вона ахроматична [3, с. 135–137].

Колірний концепт, який виступає значущим у тій чи іншій ситуації, надає відповідне функціональне навантаження корелюючій колірній номінації, що використовується у вказаній ситуації. Актуалізація колірної образи

використовується як засіб зняття автоматизму сприйняття адресатом кольору як такого і, таким чином, як засіб впливу на емоційно-духовну сферу адресата. Наслідком процесу прагмасемантичної акцентуації є емотивно-афективний компонент у семантичній структурі кольору [4; 5; 8].

Емотивно-афективний компонент у структурі змісту кольору – це додатковий смисловий компонент, функціональне навантаження якого полягає у стимулюванні прогнозованої емоції або емоційного стану адресата через актуалізацію в його свідомості певного колірної образу. Цей тип конотативного значення демонструє залежність не тільки від уявлень людини про той чи інший колірний зразок, але також залежність від об'єктивних, іманентних властивостей природних колірних стимулів, які можуть певним чином впливати на психофізіологічний стан людини [4].

Асоціативні, символічні значення кольоративів передусім пов'язані з оцінкою, що є універсальною категорією. Адже не існує спільноти людей, у якій відсутнє уявлення про «красиве/потворне», «приємне/неприємне» тощо. Асоціативні блоки сприяють виявленню й реалізації амбівалентності колірних ознак, символів, тобто здатності одного кольору викликати позитивні і негативні асоціації, естетичні оцінки, емоційний вплив.

Постановка завдання. Зважаючи, що за допомогою малюнків та кольору учні початкової школи можуть якнайповніше виразити те, що їм важко висловити словами, у своєму дослідженні ми мали за мету аналіз можливостей використання кольору для визначення емоційно-духовного стану молодших школярів шляхом проективної колірної діагностики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження було виконане на базі Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 65. Вибіркову сукупність склали учні молодшої школи (паралель 4-х класів). Вибір вікової групи респондентів був зумовлений тим, що саме на цьому етапі розвитку дітей (9–10 років) процес перебудови психічних процесів вже є відносно усталеним, елементи зорового аналізатора володіють достатньою зрілістю, що, у свою чергу, відкриває широкі перспективи розвитку високого рівня сприйняття кольору.

В якості психодіагностичного інструментарію нами був використаний невербальний проективний кольоро-малюнковий тест, розроблений О.О.Прохоровим і Г.М.Генінг [7], діагностичний потенціал якого забезпечує вивчення специфіки емоційних станів респондентів. Тест має високий рівень кореляції із референтними методиками діагностики психічних станів (зокрема, тестом М.Люшера). Він доступний і зручний у застосуванні як вчителем у процесі навчання, так і психологом в умовах психологічного консультування. У малюнках і кольорі діти висловлюють те, що їм важко сказати словами. Крім того, внаслідок привабливості і природності завдання, ця методика сприяє встановленню хорошого емоційного контакту психолога з дитиною, знімає напругу, що виникає в ситуації обстеження [6].

Аналіз отриманих даних виявив, що молодші школярі інтуїтивно та безпомилково обирають кольори, які відображають їхню емоційно-духовну потребу. Вибір кольору у ситуації «тут і зараз» якісно впливає на розвиток

самосвідомості, рефлексії та здатності до ідентифікації. Активізується процес синестезії – вродженого феномену сприйняття, що полягає у тому, що враження, яке відповідає даному збуднику (тут, колір) та специфічне для даного органу чуття, супроводжується іншим, додатковим відчуттям чи образом. В учнів окресленої вікової категорії через вибір теплих кольорів спектра превалює чуттєве сприйняття світу. Використання жовтого, червоного, рожевого, помаранчевого кольорів у своїх малюнках засвідчує стабільне перебування дітей під впливом емоційних станів активності, мрійливості, фантазування, азарту. Будучи неодмінним показником об'єктивної дійсності, колір впливає на свідомість школяра, перекликаючись із такими «неперцептивними» категоріями, як людські емоції, почуття, ідеї, морально-етичні якості. Таким чином, слід зазначити, що розвиток сприйняття кольору молодшими школярами сприяє зростанню рівня сензитивності особистості в її стосунках із зовнішнім середовищем. Колір як екстерорецептивний збудник не тільки викликає ту чи іншу емоцію, несучи у собі функцію надзвичайно зручного засобу для об'єктивізації емоційних переживань, він водночас виступає предметом якісного вибору, суголосного актуальному емоційному стану дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Взаємозв'язок і взаємовплив кольору та емоцій є багаторівневим. По-перше, кольори та їх поєднання є символами емоцій, їх зовнішнім втіленням, опредмеченою формою; по-друге, емоційні стани дітей впливають на ситуативне ставлення до кольору (зміни колірної чутливості, колірних уподобань і т.д.), по-третє, стійкі емоційні особливості (властивості) суб'єкта також знаходять своє відображення у різноманітних варіантах колірних уподобань. Подібна поліфункціональність кольору робить його унікальним засобом вивчення емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку.

Перспективою подальших розвідок з цього питання бачимо використання кольоро-малюнкової проективної діагностики як стрижневого корекційно-відновлювального напрямку психологічного патронажу, що сприяє встановленню позитивного емоційно-духовного контакту, знижує напругу та відчуття дискомфорту. В даному випадку діагностична робота, поєднуючись із відновлювальною, дає психотерапевтичний ефект, що досягається самим використанням кольору, можливістю відображення позитивних та негативних емоцій. І найголовніше, емоційний ряд завжди завершується рефлексією у мажорному тоні – захватом, власним вибором та відчуттям піднесення.

Список використаної літератури

1. Базыма Б. А. О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач / Б. А. Базыма, Н. А. Густяков // Вестник ХГУ. Сер. «Психология» – 1988 – № 320 – С. 22 – 25.
2. Беспалько И. Г. О соотношении между цветовыми порогами, соматотипом и эмоциональным состоянием / И. Г. Беспалько // Математические методы в психиатрии и неврологии. – Ленинград, 1972. – С. 176–178.
3. Лисиченко Л. А. Мовна картина світу та її рівні / Л. А. Лисиченко // Збірник

Харківського історико-філологічного товариства. – Харків : Майдан, 1998. – Т. 6. – С.129–144.

4. Пастушенко Т.В. Конотативні значення кольору в мовній інтерпретації // Вісник Київськ. держ. лінгвістичного університету: Дослідження молодих вчених. Сер. «Філологія». – Київ : КДЛУ. – 1997. – Вип. 4: Актуальні проблеми вивчення мови, мовлення і перекладу. – С. 92–97.
5. Петренко В. Ф. Взаимосвязь эмоций и цвета / В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко // Вестник МГУ. Серия 14. «Психология». – 1988. – №3. – С. 70–82.
6. Практикум по психологии состояний : уч. пособ. / под ред. проф. А. О. Прохорова. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 480 с.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособ.: В 2 кн. : Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 2-е изд. – Москва : Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
8. Урванцев Л. П. Психология восприятия цвета : учеб. пособ. / Л. П. Урванцев. – Ярославль : ЯГУ, 1981. – 65 с.

УДК 159.9: 37. 001. 76

Пінська О.Л.

Психолого-педагогічні основи організації різнорівневої самостійної роботи студентів

Анотація. У статті розкрито сутність різнорівневої самостійної роботи, подана характеристика студентів різних типологічних груп; обґрунтовано рівні навчальних завдань для самостійної роботи у відповідності до типологічного групування студентів.

Ключові слова: самостійна робота, різнорівнева самостійна робота, критерії, динамічна типологічна група.

Пинская Е. Л. Психолого-педагогические основы организации разноуровневой самостоятельной работы студентов

Аннотация. В статье раскрывается сущность разноуровневой самостоятельной работы, представлена характеристика студентов разных типологических групп, обоснованы уровни учебных заданий в соответствии с типологической группировкой студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, разноуровневая самостоятельная работа, критерии, динамическая типологическая группа.

Summary. The article reveals the essence of different-level independent work, presents the characteristics of students of different typological groups, substantiates the levels of study assignments in accordance with the typological grouping of students.

Keywords: independent work, different-level independent work, criteria, dynamic typological group.

Постановка проблеми. Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору ставить перед вищою школою завдання переорієнтації процесу навчання у бік самостійного здобуття студентами знань та вдосконалення умінь, що передбачає перетворення їх із пасивних споживачів інформації на активних творців знань, здатних до творчого саморозвитку та самореалізації у різних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим, актуальності набуває проблема вдосконалення самостійної навчальної діяльності студентів, яка може бути успішніше вирішена завдяки впровадженню в навчальний процес різнорівневої самостійної роботи, яка сприяє зростанню інтелектуального та професійного потенціалу студентів через більш раціональне використання їх навчальних можливостей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Необхідність різнорівневої самостійної роботи визначається потребою переорієнтації процесу навчання в напрямку переходу студента з позиції об'єкта впливу в позицію суб'єкта власного розвитку.

У науковій літературі різнорівнева самостійна робота розглядається як така організація навчання, при якій відбувається: пристосування змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей кожного студента (О.Вишневський); побудова навчально-виховного процесу з урахуванням типових індивідуальних особливостей студентів (А. Козаков); варіювання навчального навантаження з урахуванням можливості кожного обрати певний рівень засвоєння матеріалу (Л. Латохіна); планування результатів самостійної роботи, при якому в пропонованому змісті виділяється рівень мінімально-базових результатів навчання і на цій основі – вищі рівні оволодіння навчальним матеріалом (М. Бурда), створення в процесі навчання умов, які дають змогу кожному розкрити всі свої потенціальні навчальні можливості (І. Малафійк).

В. Фірсов визначає різнорівневу самостійну роботу, як діяльність, при якій кожен студент виконує деякий мінімум загальноосвітньої підготовки, що є загальнозначущою й забезпечує можливість адаптації до постійно змінюваних життєвих умов, одержує право й гарантовану можливість приділяти увагу переважно тим напрямам, які в певній мірі відповідають його здібностям [11]. За І.Рудаковою різнорівнева самостійна робота це така організація навчально-виховного процесу, при якій кожен студент має можливість опановувати навчальним матеріалом на різному рівні, але не нижче базового, в залежності від його індивідуальних особливостей [11].

Узагальнюючи думки науковців, різнорівневу самостійну роботу розуміємо як таку організацію навчання при якій відбувається пристосування змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей студентів, для того, щоб вони, навчаючись за однією програмою, мали змогу оволодіти знаннями, вміннями та навичками різного рівня складності на власному рівні.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності рівневої самостійної роботи та її організації з урахуванням навчальних можливостей студентів різних типологічних груп.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичних досліджень свідчить, що переважна більшість науковців вважає, що ефективність різнорівневої самостійної

роботи забезпечується створенням у навчальному процесі оптимальних режимів пізнавальної діяльності студентів з різним рівнем навчальних можливостей на кожному етапі аудиторних занять і в позааудиторний час з метою ефективного засвоєння навчального матеріалу.

Кожен студент повинен засвоїти з навчальних предметів обов'язковий мінімум (на репродуктивному рівні), необхідний для забезпечення професійної підготовки, але має можливість засвоїти навчальний матеріал на підвищеному (продуктивному), або вищому – творчому рівнях. [4]. При цьому, «простір між рівнями обов'язкової і підвищеної підготовки заповнений своєрідними «сходами» діяльності, добровільне сходження по яких від обов'язкового до підвищених рівнів, здатне реально забезпечити студенту постійне перебування в зоні «найближчого розвитку» – навчання на індивідуальному максимально посиленому рівні» [2, с.10]. У процесі виконання різнорівневих завдань відбувається перехід розумового розвитку учня із зони «актуального розвитку» в зону «найближчого розвитку», що здійснюється на основі діяльності, яка переходить від репродуктивного рівня до продуктивного [1].

Загально прийнятим є положення про те, що в процесі виконання самостійних робіт індивідуальні відмінності студентів виявляються дуже широко. Тому в реальному навчальному процесі врахувати всі можливі варіанти індивідуальних особливостей студентів практично неможливо.

Ми поділяємо точку зору науковців (7; 1; 2; 3; 8; 9; 10 та ін.), які стверджують, що з психолого-педагогічної точки зору для спрощення індивідуального підходу доцільно скористатися групуванням студентів за схожими параметрами їхніх індивідуальних особливостей, що дозволяє на основі подібності окремих індивідуальних відмінностей, об'єднати студентів у типологічні групи. Підґрунтям для створення типологічних груп студентів виділяють різні критерії. В їх працях представлені різні підходи до визначення критеріїв групування студентів у типологічні групи. Але переважна більшість з них виокремлюють навчальні можливості студентів як один з базових критеріїв, тому що кожен студент відзначається рівнем і динамікою розвитку теоретичного і практичного мислення, творчою кмітливістю, здатністю до нестандартних дій, по-різному володіє здатністю до сприймання, засвоєння знань, формування навиків і умінь у цілеспрямованому процесі навчання.

За результатами комплексної діагностики пропонується створювати умовно три типологічних групи студентів: група студентів з високими навчальними можливостями; група студентів з середніми навчальними можливостями; група студентів з низькими навчальними можливостями.

Студенти першої групи характеризуються творчим підходом до вирішення завдань найбільшої складності, вміннями застосовувати знання в нестандартних ситуаціях. Вони здатні до глибокого осмислення вихідних умов завдань і продуманого планування дій, до обґрунтованого виконання кожного етапу роботи. У студентів спостерігається значний інтерес, вони здатні самостійно формулювати і обґрунтовувати оригінальні рішення задач. Їх характеризує ініціативність, самостійність, раціональність, гнучкість мислення, стійкість уваги,

спостережливість, логічність мовлення, самоконтроль, організованість і висока працездатність у навчальній роботі.

Студенти другої динамічної групи легко засвоюють навчальний матеріал репродуктивного характеру, вміють самостійно вільно використовувати набуті знання у стандартних ситуаціях, мають здібності до реконструктивної та пошукової дій, уміють осмислювати і узагальнювати фрагменти навчальної інформації. Здатні, самостійно виправляти допущені помилки. Маючи низький рівень аналітичного мислення, вони відчувають труднощі при необхідності самостійного виділення ознак предметів, узагальнення матеріалу, тому творчі завдання самостійно виконати практично не можуть, а тому потребують оперативної підтримки й допомоги викладача.

Студенти з низькими навчальними можливостями мають великі прогалини у знаннях; характеризуються слабким рівнем навченості та самостійності при виконанні завдань; теоретичним матеріалом володіють на рівні впізнавання та відтворення окремих фактів, загальних визначень. У навчальній діяльності студентів переважають уміння до репродуктивної діяльності; вони потребують постійної допомоги викладача. Однак, однорідними типологічними групами можуть бути лише відносно, оскільки при групуванні реально врахувати всі особливості особистості неможливо. Тому вони не є стабільними: підвищення навчальної спроможності студентів створює можливості для їх переходу з однієї в іншу динамічну групу більш високого рівня [8].

Оскільки відмінною рисою різнорівневої самостійної роботи є її яскраво виражений індивідуальний характер, для кожної типологічної групи необхідно пропонувати різний за обсягом та складністю навчальний матеріал та розробляти практичні завдання різного рівня з урахуванням типових індивідуальних відмінностей студентів.

Узагальнивши підходи ряду науковців (Ю.Бабанський, В.Крутецький, С.Логачевська, М.Махмутов, П.Підкасистий, Г.Селевко та ін.), щодо рівневої класифікації завдань для самостійної роботи у відповідності до визначених типологічних груп студентів, ми виділили такі рівні: репродуктивний, конструктивно-продуктивний і творчий.

Так, для студентів першої типологічної групи (творчий рівень) можливий варіант так званого випереджуючого вивчення: студент прагне закінчити вивчення предмета як можна швидше, щоб звільнити час і задовольнити свої пізнавальні інтереси, виконуючи той вид діяльності, який йому імпонує. Завдання для студентів даної групи повинні носити творчий і дослідницький характер – це завдання, розв'язання яких *потребує* здатності студентів до логічного міркування, аргументації, до аналізу, синтезу, порівняння, вмінь виділити суттєве, робити узагальнення.

Диференціація навчального матеріалу для студентів другої типологічної групи (конструктивно-продуктивний рівень) може включати в себе виключення окремих другорядних тем через низький темп «просування» студента у навчанні і за рахунок цього звільнення часу на вивчення ключових тем, які він не встигає засвоїти. Для самостійної роботи їм необхідно пропонувати завдання пошукового

характеру, які передбачають використання отриманих знань у змінених ситуаціях, встановлення одиничних зв'язків та відповідності між поняттями, які дозволяють ефективно визначати логічні послідовності дій, будувати технологічні ланцюжки та алгоритми виконання будь-яких дій чи процедур.

Для студентів з низьким рівнем навчальних можливостей (репродуктивний рівень), диференціація навчального матеріалу можлива шляхом заміни окремих складних фрагментів змісту на простіші з тим, щоб зробити матеріал цієї теми доступним на мінімальному рівні засвоєння. Завдання повинні носити репродуктивний характер: завдання на впізнання, розрізнювання, класифікацію, які потребують відтворення понять, ознак, законів, правил та вибору однієї чи декількох правильних відповідей із запропонованих варіантів.

Регулярне застосування різнорівневих завдань сприяє роботі студентів в індивідуальному темпі: одні спокійно вирішують завдання низького і середнього рівнів, інші, за своїм бажанням, долаючи велику ступінь складності задач, виконують завдання високого рівня. Таким чином, розвивається самостійність і самоконтроль кожного студента, оскільки він сам вибирає ступінь складності завдання, прогнозує результат виконання самостійної роботи. В таких умовах зникає надмірна тривожність, страх незадовільної оцінки, що значно підвищує мотивацію студентів до навчання

В навчальному процесі доцільно практикувати об'єднання студентів різних динамічних груп в одну «змішану» групу. В такій групі, студенти з низьким рівнем навчальних можливостей, збагачують знання новою інформацією, мають можливість своєчасно одержувати додаткові пояснення з незрозумілих питань, завдяки контролю сильніших студентів допускають менше помилок. Студенти з середнім рівнем навчальних можливостей оперативно з'ясовують незрозумілі питання, опановують ефективні способи розв'язування задач. «Сильні» студенти, які, як правило, стають консультантами, допомагаючи засвоювати навчальний матеріал одногрупникам, перевіряють і зміцнюють свої знання. У них виникає потреба систематично вивчати теоретичний матеріал, шукати додаткові відомості, знати більше за членів групи.

Позитивним в такій організації роботи є те, що в процесі колективного виконання завдань всі студенти, незалежно від характеру пізнавальної діяльності чи рівня успішності, активно включаються у роботу, що сприяє підвищенню їх навчальних можливостей і переходу в динамічну групу вищого рівня.

У практичній реалізації різнорівневої самостійної роботи можливо передбачати і отримання студентами різних типологічних груп однакових завдань різного рівня складності, але з різним письмовим інструктуванням, яке дається з певною в кожному разі деталізацією. Працюючи з навчальним матеріалом в умовах різних темпів і різного рівня навчального навантаження, всі студенти з допомогою викладача засвоюють програмний матеріал.

В процесі організації самостійної роботи, основним завданням викладача виступає залучення студентів до активного процесу самостійного вирішення різнорівневих дидактичних завдань, що потребує ефективного управління цим процесом. Викладач повинен діагностувати початковий стан навчальних

можливостей суб'єктів управління, чітко формулювати мету запропонованих завдань, визначати обсяг, види, форми самостійної роботи, передбачати можливі види консультаційної допомоги, форми контролю й самоконтролю, розробляти завдання і програму дій студентів щодо самостійного оволодіння знаннями, організувати роботу і вносити в неї, в разі потреби, корективи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, вище викладене дозволяє стверджувати, що організація різнорівневої самостійної роботи студентів будується на принципі варіативності змісту та рівня складності навчального матеріалу, який повинен використовуватися педагогом з урахуванням навчальних можливостей кожного студента та його потреб у психолого-педагогічній підтримці в пізнавальному процесі. Визначені типологічні групи студентів дозволяють здійснювати організацію самостійної роботи на різних рівнях у відповідності до навчальних можливостей студентів. Подальшого дослідження потребують питання виявлення і обґрунтування психолого-педагогічних умов успішної організації різнорівневої самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи.

Список використаної літератури

1. Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання / О. Братанич // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С.43 – 45.
2. Гусак П. М. Методологічні засади диференційованого навчання у вищому закладі освіти / П. М. Гусак // Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. – Київ : НПУ, 2002. – с. 145 – 154.
3. Ефимова И. Е. Организация самостоятельной работы студентов при кредитной системе обучения /И. Е. Ефимова. – М., 2008.–39 с.
4. Ильясов И. И. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / И. И. Ильясов, В. И. Граф, В. Я. Ляудис и др. – Учебно-методическое пособие. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 80 с.
5. Ковчин Н. А. Наступність у впровадженні рівневої диференціації учнів за здібностями в різних типах навчальних закладів / Н. А. Ковчин // Нові технології навчання. – 2008. – № 54. – С. 31 – 39.
6. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов / В. А. Козаков. – Київ : Вища школа, 1990. – 180
7. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : [навч. посіб.] / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. – Київ : ІСДО, 1993. – 336 с. . 53.2
8. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти / Г. М. Романова. – Київ, 2003. – 21 с.
9. Терещук Г. В. Диференційовані завдання як засіб індивідуального підходу / Г. В. Терещук // Радянська школа. – 1990. – № 2. – С. 66–72.

10. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва. : Педагогика, 1996. – 188 с.
11. Фирсов В. В. Гуманизация и демократизация обязательного обучения на основе уровневой дифференциации / В. В. Фирсов // Информатика и образование. – 2003. – № 1. – 1993. – С. 4–14.
12. Якунин В. А. Педагогическая психология: [учебное пособие] / В. А. Якунин. СПб: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

УДК: 159.9

Ронгинская Т. И.

Профилактика нарушений психического здоровья в системе профессиональной подготовки будущих руководителей

Аннотация. Рассматривается профилактика нарушений психического здоровья в группе менеджеров. Анализируется современное состояние изученности проблемы. Выделяются организационные и личностные факторы снижения психической стабильности и успешности управленческого персонала в профессиональной среде. Обсуждаются эмпирические результаты исследования стрессоустойчивости среди менеджеров и студентов факультета управления. В качестве метода исследования используется Опросник поведения и переживания, связанного с работой (*AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*). Представлены результаты, полученные в группах менеджеров и студентов. Показана специфика развития синдрома профессионального выгорания в каждой обследованной группе. Представлены подходы к разработке профилактики выгорания в системе подготовки будущих менеджеров.

Ключевые слова: психическое здоровье, профилактика, синдром выгорания, социальная поддержка.

Ронгінська Т.І. Профілактика порушень психічного здоров'я у системі професійної підготовки майбутніх керівників

Анотація. Розглядається профілактика порушень психічного здоров'я у групі менеджерів. Аналізується сучасний стан вивченості проблеми. Виокремлюються організаційні і особистісні фактори зниження психічної стабільності і успішності управлінського персоналу у професійному середовищі. Обговорюються емпіричні результати дослідження стресостійкості серед менеджерів і студентів факультету управління. В якості методу дослідження використовується Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного із роботою (*AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*). Наведені результати, отримані у групах менеджерів і студентів. Показано специфіку розвитку синдрому професійного вигорання у кожній обстеженій групі. Представлено підходи щодо розроблення профілактики вигорання у системі підготовки майбутніх менеджерів.

Ключові слова: психічне здоров'я, профілактика, синдром вигорання, соціальна підтримка.

T.I. Rongińska. Preventive measures of Mental Health in the System of Future Manager Vocational Training

Summary: The measures to prevent the mental health aggravation in a group of managers are considered. The state-of-the-art of the problem study is analysed. The organizational and personality factors reducing the psychic stability and successfulness of management personnel in the professional environment are emphasized. The empirical results received in the course of resistance to stress investigation carried out in the groups of managers and students are discussed. To make the investigation the diagnostic instrument AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster - Work-related Behavior and Experience Patterns) has been used. The specific character of professional burnout syndrome development for each group under test is shown. The approaches to develop burnout preventive measures in the system of future manager vocational training are presented.

Keywords: mental health, preventive measures, burnout syndrome, vocational training, management activity.

Постановка проблеми. Современная профессиональная среда отличается постоянным возрастанием требований к персоналу и руководящему составу. Это связано с глобализацией экономики и растущей конкуренцией во всех ее областях. Отсюда следует, что профилактика возможных нарушений психического здоровья будущих руководителей должна начинаться еще в рамках вузовского обучения и рассматриваться как *одна из основных задач* подготовки управленческого персонала. Профилактика нарушений психического здоровья будущих менеджеров должна включать в себя:

- формирование стратегии эффективного преодоления трудных, стрессовых, конфликтных и других ситуаций, составляющих угрозу психическому здоровью человека в профессиональной среде;
- усиление сознания роли ранней профилактики физического и психического здоровья среди студентов и специалистов и связанных с этим умений рационального использования свободного времени;
- расширение компетенций личности в сфере самопознания и управления собственными психическими ресурсами для предотвращения развития симптомов профессионального выгорания.

Возрастание психических затрат в управленческих профессиях в соединении с недостаточными умениями рационально использовать и распределять собственные психические ресурсы отражает актуальную ситуацию во всех сферах общественной деятельности (производстве, науке, образовании, искусстве и т.д.), поскольку основным девизом каждой деятельности является неуклонное стремление к успеху. Последнее сопряжено с растущей конкуренцией, соперничеством, принимающим зачастую острые формы. Стремление к успеху «любой ценой» делает невозможным или даже исключает полностью взаимопомощь, сотрудничество, эмпатию по отношению к своим коллегам или подчиненным, ведет к алиенации в профессиональной среде и быстро развивающимся симптомам выгорания. Человек в профессиональной

среде принимает единственную, возможную для себя, по его мнению, беспроигрышную роль: трудолюбивого, амбициозного, дисциплинированного, готового посвятить всего себя одной цели – достижению успеха. Другими словами, мы имеем дело с растущим индивидуализмом, что отмечает известный проповедник позитивной психологии, Мартин Селигман, указывая на то, что «равновесие между Я и Мы сегодня серьезно нарушено... мы стали обществом, живущим сиюминутным моментом, народом, занятым стремлением к удовольствию, интересующимся исключительно чувством собственной значимости» [16, с. 18].

Интересно, что эту мысль значительно опередил во времени российский философ Николай Бердяев [2], который в рассуждениях о свободе человека писал: «Болезненный кризис современного человечества связан с трудностью выхода из ... замкнутого индивидуализма, эпохи настроений и переживаний, не связанных ни с каким объективным и абсолютным центром. Гнет позитивизма и теории социальной среды, давящий кошмар необходимости... все это было ... ложным, давящим живое человеческое лицо объективизмом...ложным универсализмом». В аспекте психического здоровья и его ранней профилактики важной посылкой ученого является указание на «замкнутый индивидуализм», который становится одной из серьезных причин нарушения гармонии человека со средой, а, следовательно, истоки психического здоровья человека нужно искать в соотношении между индивидуальными ресурсами и меняющимися требованиями среды.

Нарушение пропорции между требованиями профессиональной среды и психофизиологическими ресурсами человека может приводить к таким нежелательным последствиям, как кризис гратификации [17], снижение чувства когерентности со средой деятельности [8], указывающими на рассогласование между требованиями среды и ожиданиями человека по отношению к ней. Отсутствие понимания смысла деятельности и требований среды приводит к нарушению идентификации со средой, а потеря смысла ведет к быстрому развитию симптомов выгорания. Несоответствие между собственным вкладом в выполняемую деятельность и получаемой обратной информацией приводит к кризису гратификации, который, в свою очередь, становится причиной резкого снижения мотивации сотрудников, уменьшения уровня вовлеченности в работу, роста отчуждения по отношению к среде.

Важным аспектом профилактики нарушений психического здоровья будущих руководителей является развитие умений создавать благоприятную среду деятельности в организации, сеть социальной поддержки в коллективе, атмосферу взаимопомощи и взаимопонимания. Редукция психической напряженности в профессиональной среде как важная составляющая профилактики высокого стресса должна основываться на развитии умений формулировать адекватные цели, влиять на установки и ожидания сотрудников, соответствующие уровню индивидуальных ресурсов. В аспекте управленческих задач это выражается, прежде всего, в умении определять приоритеты и стратегически планировать деятельность своих сотрудников.

Профілактика раннього розвитку синдрому професійного вигорання керівників і персоналу пов'язана з посиленням здоров'яберігаючих ресурсів шляхом розвитку умінь раціонального і активного використання вільного часу, призначеного для відновлення біологічних і психічних ресурсів (наприклад, шляхом використання технік релаксації і аутотренінгу),

Изложение основного материала исследования. В течение последних 15 лет на кафедре управления Зеленогурского университета проводилось исследование факторов психического здоровья представителей социальных профессий, связанных с постоянными и тесными контактами с людьми (учителей, врачей, среднего медицинского персонала, менеджеров, социальных работников и т.п.). Важным аспектом этой исследовательской программы было изучение психического здоровья управленческого персонала [19]. В исследованиях использовался «Опросник поведения и переживания, связанного с работой» – *AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt, Fischer, 1997)*, адаптированный к польским условиям [20]. Опросник позволяет диагностировать уровень стрессоустойчивости и подверженности синдрому профессионального выгорания на основе выявления четырех типов поведения в профессиональной среде:

- **Тип G** – здоровый тип (нем. *gesund* – здоровый), отмеченный высоким уровнем мотивации достижений, умением определять приоритеты и равномерно распределять рабочую нагрузку, а также находить новые решения и не отказываться от деятельности в ситуациях неудачных действий;
- **Тип S** – направленный на бережливое отношение к себе (нем. *sparsam* – экономный, бережливый), отмеченный средним уровнем притязаний, низкой мотивацией и высокой удовлетворенностью результатами своей деятельности;
- **Тип риска А**, отличающийся высоким уровнем эмоционального напряжения вследствие высокой субъективной значимости деятельности, экстремального стремления к совершенству, высоких профессиональных притязаний, а также отмеченный склонностью к отказу в ситуациях неудач;
- **Тип В** – тип выгорания (англ. *burnout* – выгорание), обнаруживающий черты эмоционального истощения, отмеченный низким уровнем мотивации, безразличия к труду и полным или частичным отказом от выполнения профессиональных задач.

Высокая психическая нагрузка в группе менеджеров является следствием требований, которые ставит перед ними профессиональная среда. К ним относятся: разработка стратегий мотивирования персонала, контроль и текущая оценка сотрудников, распределение заданий в соответствии с индивидуальными ресурсами персонала, поддержка благоприятного производственного климата и т.д. Можно было ожидать, что эту группу будет характеризовать повышенный уровень психической нагрузки и истощения психоэмоциональных ресурсов. Нас особенно интересовало распределение типов А и В в группе менеджеров. Полученные результаты подтвердили это предположение. Как оказалось, почти

третья часть обследованных обнаруживает черты синдрома психического выгорания (30% женщин-руководителей и 21% мужчин-руководителей составили тип В при общем объеме выборки N=145), а тип поведения, который относится к группе риска выгорания, составили 26% женщин и 24% мужчин (тип А).

Полученные результаты указывают на необходимость проведения профилактики нарушения психического здоровья в этой профессиональной группе, начиная с этапа вузовской подготовки.

Для выяснения уровня стресса в студенческой среде нами были проведены исследования студентов двух различных факультетов – педагогики и управления. Первую группу составили будущие учителя, вторую – специалисты в области менеджмента. Основная гипотеза исследования содержала предположение о том, что уровень стресса и стратегии его преодоления в этих двух группах могут иметь существенные различия. Всего в обследовании приняли участие 188 студентов факультета управления и 175 будущих учителей (студентов педагогических специальностей).

Анализ полученных результатов частично подтвердил основную гипотезу исследования. Больше половины обследованных студентов педагогических специальностей были отнесены к группе высокого риска: 24,0% респондентов обнаружили симптомы поведения, соответствующего типу В; их характеризовало высокое психическое напряжение, отказ от деятельности, неудовлетворенность ее результатами. Почти третью часть обследованных (29,0%) отмечали черты поведения типа А, т.е. высокие психические затраты, отсутствие умений рационально распределять свои силы и планировать свои действия в долгосрочной перспективе.

В группе студентов факультета управления распределение типов поведения носило несколько иной характер. При одновременно высоком участии типа поведения В (29,0%) лишь 17,0% студенческой выборки были отнесены к группе риска, т.е. поведению согласно признакам типа А. Такие результаты позволяют сделать вывод о том, что условия студенческой среды, независимо от специфики обучения, содержат в себе неблагоприятные факторы для психического здоровья молодежи и могут приводить к раннему развитию симптомов синдрома психического выгорания. Развитие синдрома свидетельствует о недостаточных индивидуальных ресурсах личности. Снижение участия образца поведения типа А в выборке студентов факультета управления может быть связано с более прагматичным подходом к процессу обучения у студентов факультета управления, что выражается в снижении энергетических затрат, свойственных для высоких показателей образца поведения типа А.

Сравнение показателей отдельных шкал опросника показало, что студенты обеих групп обнаруживают недостаточные способности к открытой и активной стратегии преодоления стрессовых ситуаций, а также низкий уровень стрессоустойчивости. Выборку студентов педагогического направления отмечало также снижение чувства профессиональной успешности в соединении с достаточно высокими профессиональными притязаниями. Вместе с низким уровнем переживания успешности деятельности это ведет к ухудшению

емоционального благополучия личности и, как следствие, становится причиной развития симптомов психического выгорания. Обобщая представленные тенденции в поведении студентов, необходимо обратить внимание на недостаточную удовлетворенность результатами своей деятельности, характерную для обследованной выборки. Формой повышения удовлетворенности деятельностью может быть усиление чувства социальной поддержки со стороны студенческой среды, направленное на повышение смысла деятельности.

Другой важной составляющей психического здоровья является сформированная активная стратегия решения проблем и преодоления стрессовых ситуаций. Значительная часть обследованной общей студенческой выборки (46%) характеризуется уходом от решения проблем, описанным в концепции Лазаруса как эмоциональная *coping*- стратегия, которая отмечается низкой продуктивностью, поскольку в этом случае индивид занимает позицию пассивного наблюдателя, ожидая, что проблема может решиться сама при помощи каких-либо благоприятных внешних условий или активного участия других, компетентных лиц. Все это указывает на необходимость оказания помощи студентам в форме создания широкой сети социальной поддержки на всех этапах обучения, включающей в себя помощь при решении различного рода проблем, их совместный анализ, предоставление полезной информации в форме консультаций и практических советов.

В структуре синдрома профессионального выгорания особое внимание обращают на себя такие проявления, как: резкое снижение субъективного значения труда, возрастание дистанции по отношению к выполняемой деятельности, отстраненность и потеря смысла, возрастающее чувство внутреннего опустошения, тенденция к изоляции и отчужденности (алиенации) по отношению к работе.

Автор термина «профессиональное выгорание» (*Burnout*) Херберт Фрейденбергер (1992) указывал на необходимость принятия мер в случае возрастающего чувства дистанции по отношению к среде, предлагая в качестве меры общение с близкими людьми. Для «выгоревших» особ характерно избегание всяческих контактов, изоляция и отрицательное отношение к предлагаемой помощи. «Ничто не нагружает нас так, как другой человек. И ничто нас не спасет так, как другой человек» – об этом следует помнить при разработке профилактических программ, направленных на снижение риска выгорания, поскольку именно общение с другими людьми может выполнять роль защитного экрана, предохраняющего человека от угрозы профессионального выгорания. И как сказано в Нагорной проповеди: «Итак, во всём поступайте с людьми так, как хотите, чтобы они поступали с вами» (Мф 7:12). Преодоление изоляции, отчуждения должно быть одной из главных целей профилактики синдрома выгорания в группе управленческого персонала, определяющего профессиональный рост и благополучие своих подчиненных.

Значение профилактики стресса среди студентов различных направлений как одной из задач профессиональной вузовской подготовки подчеркивается в

многочисленных исследованиях российских и зарубежных психологов [4; 1; 5; 6; 11; 13; 15; 14]. Условия студенческой среды, независимо от специальности обучения, содержат в себе неблагоприятные факторы для психического здоровья молодежи и могут приводить к ранним признакам синдрома психического выгорания, указывая на низкую стрессоустойчивость студентов обеих групп. Большинство авторов относит к ним: неудовлетворенность результатами своей деятельности, недостаточную идентификацию со средой обучения, низкие способности к активному решению появляющихся проблем, а также низкую социальную поддержку, отражающую возрастающий индивидуализм в группе студенческой молодежи, о котором было сказано выше.

Принимая во внимание то, что чувство согласованности со средой и переживание собственного здоровья в сильной степени зависит от условий актуальной ситуации, в которой находится индивид, в наших ранних исследованиях был использован Опросник Диагностики Личности в Ситуационном Контексте (Schaarschmidt & Fischer, 1999, «*IPS - Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen*»). Опросник позволяет определить оптимальные стратегии поведения в трех основных контекстах профессиональной деятельности: в области межличностных отношений, профессиональных достижений и профилактики здоровья. Нас особенно интересовала последняя сфера, показатели которой позволяют не только оценить стратегии поведения, но и удовлетворенность их использованием. В обследовании приняли участие студенты последних двух курсов факультета менеджмента Зеленогурского университета (N=155) [18]. Нами было установлено, что наряду с относительно удовлетворительными показателями в сфере социально-коммуникативного поведения и сфере достижений выраженные недостатки появлялись в области профилактики и сохранения здоровья [7]. Показатели шкал в сфере здоровья отражают недостаточную готовность обследованной студенческой молодежи к сохранению здоровья и принятию ранних профилактических мер, связанных с его поддержанием и сохранением. Можно предположить, что эта личностная сфера воспринимается и оценивается студентами как менее проблемная, не вызывающая беспокойства в этой возрастной группе.

Результаты проведенных индивидуальных консультаций со студентами показали, что молодежь, находящаяся на старте своей профессиональной деятельности, достаточно высоко оценивает ценность здоровья и возможности его сохранения на данном этапе развития. Однако декларируемая неудовлетворенность своими действиями в этой области указывает на то, что респонденты недостаточно используют свой личностный потенциал в этом направлении.

Представления о психическом здоровье и его значении для успешного планирования профессиональной деятельности выражаются в таких определениях студентов, как: активность, удовлетворенность жизнью, радость, желание активно участвовать в происходящем, оптимистическая установка, хороший внешний вид, внутренняя гармония. Отвечая на вопросы, связанные с тем, что, по их мнению, необходимо предпринимать для поддержки здоровья, большинство студентов

указывало на необходимость преодоления страхов, неуверенности, совершенствования своих умений преодоления стрессовых ситуаций. Отмечалось также значение социальной поддержки со стороны близких, которая призвана помочь преодолеть неуверенность в себе, отстраненность от смысла деятельности, понять смысл и цель обучения и планировать свое будущее. Одновременно указывалось на необходимость отказа от вредных привычек (курения, излишнего употребления кофеина и т.д.) и использования различного рода диет.

Выводы. Приведенные результаты доказывают необходимость проведения ранней профилактики нарушений психического здоровья в вузовской среде при участии компетентных лиц. Это подтверждает необходимость оказания помощи студентам в форме психологической службы, до сих пор отсутствующей в большинстве высших учебных заведениях, а также привлечения академических психологов к разрешению студенческих проблем. В заключении следует заметить, что в рамках Института Психологии Зеленогурского университета разработан проект Психологической службы, находящийся в настоящее время в стадии реализации.

Список использованной литературы

1. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья : учеб. пособ./ В. А. Ананьев. – Санкт-Петербург : Балтийская педагогическая академия, 1998. – 158 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы / Н. А. Бердяев. – Москва, 2005. – С.155–156.
3. Никифоров Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 250 с.
4. Психология здоровья / под. ред. Г. С. Никифорова. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 606 с.
5. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская. // Психологический журнал. – 2002, Т. 23. – № 3. – С.85–96.
6. Ронгинская Т. И. Психическое здоровье студентов / Т. И. Ронгинская. // Психология здоровья / под. ред. Г. С. Никифорова. – Москва–Санкт-Петербург : Питер, 2003. – С. 466–480.
7. Ронгинская Т. И. Ситуационный контекст успешности студенческой деятельности / Т. И. Ронгинская. // Труды Санкт-Петербургской Государственной Лесотехнической академии. – 2006. – С.229–232.
8. Antonovsky A. Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well / A. Antonovsky. – San Francisco, CA : Jossey-Bass. 1987.
9. Freudenberg H. J. Staff burn-out / H. J. Freudenberg. // *Journal of Social Issues*. m 30.– 1974. – P. 159–165.
10. Freudenberger H. Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins. / H. Freudenberg, G. North. – Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag GmbH. – 1992. – 305 S.
11. Schaarschmidt U. AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit / U. Schaarschmidt, A. W. Fischer. // *Zeitschrift für Differentielle und*

Diagnostische Psychologie. – 18. Heft 3. – 1997. – S. 151–163.

12. Schaarschmidt U. IPS – Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen / U. Schaarschmidt, A. W. Fischer. // Frankfurt a.M., 1999.

13. Schaarschmidt U. Bewältigungsmuster im Beruf : Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. / U. Schaarschmidt, A. W. Fischer. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht. 2001. – 176 S.

14. Schröder H. Emotionen - Persönlichkeit – Gesundheitsrisiko / H. Schröder. // Psychomed - Zeitschrift für Psychologie in der Praxis. – 4/2, 81–85, 1992.

15. Schwarzer R. Gesundheitspsychologie : Einführung in das Thema / R. Schwarzer. // Gesundheitspsychologie / R. Schwarzer (Hrsg.). – Ein Lehrbuch (3-20). – Göttingen : Hogrefe, 1990.

16. Seligman M. E. P. Psychologia pozytywna / M. E. P. Seligman. // Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka / Czapiński J. (red). – Warszawa. PWN. 2005. – S. 18–33.

17. Siegrist J. Contributions of sociology to the prediction of heart disease and their implications for public health / J. Siegrist. // European Journal of Public Health. V. 1. – 1991. – P. 10–21.

18. Rongińska T. Badanie osobowości w kontekście sytuacyjnym. Polska adaptacja kwestionariusza „Inwentarz Diagnostyki Osobowości w Kontekście Sytuacyjnym (Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen – IPS U. Schaarschmidt’a i A. Fischer’a) / T. Rongińska. – Zielona Góra, 2005. – S. 95.

19. Rongińska T. The prevention of the managers' professional burnout syndrome / T. Rongińska. // Management. – 2011. Vol. 15. – № 1. – P.101–114.

20. Rongińska T. Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej. Polska adaptacja kwestionariusza „Wzorzec zachowań i przeżyć związanych z pracą” (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster - AVEM) U. Schaarschmidt’a i A. Fischer’a. / T. Rongińska, W. Gaida. – Zielona Góra. 2012. – 112 s.

УДК 159.9

Чіпак І.О.

Екологічна освіта як передумова реалізації ідей сталого розвитку

Анотація. У статті окреслюються основні чинники, що забезпечують сталий розвиток, та основні його принципи. Особливу увагу автор приділяє методикам і прийомам набуття учнями екологічної компетентності серед яких головними є засвоєння екологічних знань, активний їх пошук, практичне осмислення, можливість відстоювати власну точку зору, вміння працювати в команді.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна компетентність, сталий розвиток.

Чіпак И.А. Экологическое образование как предпосылка реализации идей устойчивого развития.

Аннотация. В статье очерчены основные факторы, обеспечивающие

устойчивое развитие, и основные его принципы. Особое внимание автор уделяет методикам и приемам приобретения учащимися экологической компетентности среди которых основными являются усвоение экологических знаний, активный их поиск, практическое осмысление, возможность отстаивать собственное мнение, умение работать в команде.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая компетентность, устойчивое развитие.

I.A.Chipak. Environmental education as prerequisite for realization of sustainable development ideas

Summary. The article outlines key factors that provide sustainable development and its basic principles. Special attention is paid for methods and techniques of students' environmental competence acquiring among which the main ones are absorbing environmental knowledge, active searching of it, practical thinking, the ability to defend their own point of view, the ability to work in a team.

Keywords: environmental education, environmental competence, sustainable development

Постановка проблеми. Найвищою цінністю суспільства є людина, її життя та здоров'я. Кожна особистість розуміє, що «екологічність» існування людства можлива за умов економічної стабільності та чистого, захищеного природного довкілля не лише окремо взятої країни, а й усього світу. Тому проблема осмислення ідеї сталого розвитку, усвідомлення її кожним «громадянином планети» у XXI столітті стала глобальною у зв'язку із економічною кризою та руйнацією екології Землі.

Сталий розвиток (англ. *Sustainable development*) традиційно інтерпретується як загальна концепція осмисленої необхідності встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, включаючи їх потребу в безпечному і здоровому довкіллі. Відповідно до визначення міжнародної Комісії Брутланд сталий (збалансований) розвиток – це такий розвиток суспільства, який задовольняє потреби сучасності, не ставлячи під загрозу здатність наступних поколінь задовольняти свої власні потреби. Збалансований розвиток ґрунтується на ретельному менеджменті всіх обмежених ресурсів планети, що покладе край марнуванню та деградації ресурсів [2].

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблема сталого розвитку широко обговорюється науковою спільнотою. Політичні та міжнародні аспекти сталого розвитку вивчають Д.Медоуз, Л.Браун, Г.Гарднер, Н.Картер та ін.; вплив глобалізації на сталий розвиток досліджується в розвідках Д.Кортена, Г.Френч. Різним аспектам збалансованого розвитку присвячені ґрунтовні праці таких вітчизняних вчених як Б.Буркинський, С.Герасимова, Л.Круглякова, В.Кухар, О.Майданник, В.Шевчук та інших науковців, які беззаперечно визнають, що сталий розвиток висуває на порядок денний політичних та соціальних інститутів проблеми, пов'язані із віднайденням балансу між

необхідністю глобального управління та збереженням державного суверенітету країн, пошуком ефективних методів вирішення глобальних і локальних питань, визначенням ефективного політичного ладу.

Серед основних чинників, що забезпечують сталий розвиток, розрізняють *екологічний* (визначає умови й межі відновлення екологічних систем унаслідок їх експлуатації), *економічний* (передбачає формування економічної системи, гармонізованої з екологічним чинником розвитку), *соціальний* (утверджує право людини на високий життєвий рівень в умовах екологічної безпеки й благополуччя). *Основними принципами* сталого розвитку визнано повагу і турботу щодо всіх живих співтовариств; поліпшення якості людського життя; збереження життєздатності і розмаїтості Землі; забезпечення сталого використання відновлюваних ресурсів; мінімізацію виснаження невідновлюваних ресурсів; зміну індивідуальних позицій і діяльності [1].

Разом з тим аналіз літературних джерел дозволяє констатувати, що проблематиці екологічної освіти як передумови реалізації ідей сталого розвитку приділяється уваги недостатньо.

Постановка завдання. Саме необхідність пошуку відповіді на питання щодо оптимізації формування екологічного світогляду школярів у вимірах реалізації концепції сталого розвитку зумовила окреслення проблемного поля даного дослідження. Метою даної роботи є виявлення передумов реалізації ідей концепції сталого розвитку у закладах освіти.

Викладення основного матеріалу. Концепція сталого розвитку набуває значного поширення як одна з провідних глобальних проблем людства, що має міждисциплінарний характер і розглядається в багатьох аспектах і ракурсах. Сучасні актуальні проблеми взаємостосунків суспільства і природи висувають невідкладні завдання і одне з них – виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати і відтворювати її багатства, психологічно готового оберігати природу. Суспільство висуває потребу у компетентній особистості, яка на основі самостійного критичного мислення і відповідальності буде готовою і здатною не лише визначати екологічні проблеми, знаходити раціональні шляхи вирішення їх, а й попереджати виникнення останніх. Важливим пріоритетом сталого розвитку стає радикальна модернізація системи освіти, зміна її моделі [2]. Фактично, у реформуванні освітнього простору ми маємо перейти на безперервну природоохоронну освіту з тим, щоб кожен школяр як громадянин України усвідомив необхідність принципово нового ставлення до природи [2; 3].

Ідеї сталого розвитку реалізується в освітніх закладах через екологічну освіту. *Мета екологічної освіти* – формування екологічної свідомості особистості, готовності відповідально ставитися до довкілля, виховання екологічно усвідомленої поведінки, знань прав і обов'язків громадян та екологічної компетентності учасників освітнього процесу. *Екологічна компетентність*, у свою чергу, передбачає здатність особистості приймати рішення і діяти так, щоб якомога менше завдавати шкоди довкіллю; прояв

екологічної культури особистості у довкіллі, де вона здійснює власну діяльність і може реально впливати на її стан; здатність сучасної особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку.

Сформувати сучасний екологічний світогляд особистості можливо при умові реалізації концептуального положення «Сім'я – дошкільна установа – школа – позашкільний та вищий навчальні заклади», яке спрямоване на неперервну, логічно обґрунтовану освіту дитини змалку до професійної орієнтації. У дошкільних навчальних закладах екологічна компетентність вихованців формується в процесі їхньої життєдіяльності згідно з вимогами базової програми «Дошкільня» і спрямована на виховання емоційного ставлення до природи. У загальноосвітніх навчальних закладах екологічна освіта реалізується через такі форми роботи як екологічні гуртки, об'єднання, шкільні товариства охорони природи, екологічні агітбригади, екологічні табори; науково-дослідну та пошукову роботу; виховну роботу екологічного спрямування в умовах групи продовженого дня; проведення масових форм природоохоронної роботи, в тому числі і практичного спрямування щодо озеленення, благоустрою шкільної території; проведення екологічних квестів; екологічний туризм – один з методів пізнання природи, що передбачає раціональне використання та відтворення природних ресурсів, збереження навколишнього середовища.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Згідно із сучасними вимогами у школі уже з першого класу важливо всебічно, поступово, а головне – кваліфіковано спрямовувати світогляд учнів на екологічні проблеми. Екологічна освіта є передумовою та базою для виникнення освіти для сталого розвитку. Вона повинна забезпечити перехід від пасивного засвоєння знань до активного їх пошуку, практичного осмислення, можливість учнями висловлювати та відстоювати власну точку зору, а також навчити працювати у команді.

Список використаної літератури

1. Буркинський Б. В. Еколого-економічні орієнтири стратегії сталого розвитку України / Б. В. Буркинський, В. М. Степанов, С. К. Харічков. – Київ : БМТ. – 2001. – С.165–175.
2. Концепція екологічної освіти України // Екологія і ресурси. – 2002. – №4. – С.5–25.
3. Національна парадигма сталого розвитку України / заг. ред. акад. НАН України, д.т.н., проф. Б. Є. Патона. – Київ: Державна установа «Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України», 2012. – 72 с.
4. Пащенко О. В. Освіта в інтересах збалансованого сталого розвитку : молодіжний рух та роль неформальної освіти / О. В. Пащенко // Екологічний вісник. – 2004. – С. 24–26.

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

УДК 159.9

Дмитрієв Д. С.

Міжособистісні відносини як умова становлення особистості підлітка

Анотація. Дана стаття присвячена проблемі міжособистісних відносин в підлітковому віці. Автор розглядає теоретичні аспекти даної проблеми. У статті представлений аналіз результатів емпіричного дослідження спрямованості особистості та міжособистісних відносин, особливості їх взаємозв'язку.

Ключові слова: Міжособистісні відносини, міжособистісні стосунки, підлітковий вік, вікові особливості, авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підпорядковуваний, залежний, дружелюбний, альтруїстичний.

Дмитриев Д. С. Межличностные отношения как условие становления личности подростка

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме межличностных отношений в подростковом возрасте. Автор рассматривает теоретические аспекты данной проблемы. В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования направленности личности и межличностных отношений, особенности их взаимосвязи.

Ключевые слова: Межличностные отношения, межличностные отношения, подростковый возраст, возрастные особенности, авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подпорядковуваний, зависимый, дружелюбный, альтруистический.

Sammury. This article is devoted to the problem of interpersonal relations in adolescence. The author considers the theoretical aspects of the problem. The article presents the analysis of the results of empirical studies on the diagnosis orientation of the individual and the diagnostics of interpersonal relations. The correlation between the indicators techniques and correlation analysis.

Keywords: Interpersonal relations, interpersonal relationships, adolescence, age peculiarities, authoritarian, selfish, aggressive, suspicious, paparachi, dependent, friendly, altruistic.

Міжособистісні відносини є таким процесом, який забезпечує соціалізацію людини. У сучасного підлітка виникає гостра необхідність, і, водночас, ряд проблем пов'язаних зі створенням нових відносин і розвитком відносин, які склались раніше. Важливо враховувати особливості даного віку і впливати на розвиток міжособистісних відносин з урахуванням специфіки поведінки, інтересів і цінностей даного періоду.

Типи взаємодії відображають характер, особливості міжособистісних відносин. Відповідно, в міжособистісній взаємодії знаходять свій вияв емоційно-чуттєвий, когнітивний і поведінковий компоненти міжособистісних відносин. Відбувається поєднання емоцій і розуму, що визначає всю глибину, різноманіття і складність досліджуваного феномена.

Андрєєва Г. М. зазначає, що «природа міжособистісних відносин може бути правильно зрозуміла, якщо їх не ставити в один ряд з громадськими відносинами, а побачити в них особливий ряд відносин, що виникає всередині кожного виду суспільних відносин ...» [1, с. 72]. Таким чином, міжособистісні стосунки опосередковують вплив на особистість більш широкого соціального цілого. В цілому міжособистісні стосунки зумовлені об'єктивними суспільними відносинами: ідеологічними, політичними, соціальними, економічними. Однак, для міжособистісних відносин політичні та соціально-економічні відносини не є визначальним моментом. Для міжособистісних відносин важливий, насамперед, сам суб'єкт (суб'єкти) відносин, зі своєю унікальністю і неповторністю. В іншому випадку будь-який акт взаємодії можна позначити як міжособистісні відносини, але з різним ступенем психологічної близькості.

Т. Шибутані представляє міжособистісні відносини як взаємні орієнтації, які розвиваються і кристалізуються у індивідів, що знаходяться в тривалому контакті. Характер цих взаємин у кожному випадку буде залежати від особистісних рис, включених у взаємодію індивідів. Слід враховувати шаблон міжособистісних відносин, що розвиваються між включеними в спільну дію людьми: він створює ще одну матрицю, що накладають подальші обмеження на те, що кожна людина може або не може робити [2, с. 274]. Отже, міжособистісні відносини, на відміну від інших типів відносин, припускають певні обмеження і відповідальність за себе і за людину, з якою вступають у відносини.

Розгляд міжособистісних відносин з точки зору спільної діяльності є в роботах В. Н. Куніцина. «Міжособистісні відносини – система установок, орієнтацій та очікувань членів групи щодо один одного, зумовлених змістом і організацією спільної діяльності, і цінностями, на яких ґрунтується спілкування людей» [3, с. 194]. У відношенні людини до людини слід розрізняти об'єктивні і суб'єктивні аспекти, аспекти усвідомлення і переживання особистістю тих об'єктивних відносин, в яких вона перебуває з іншими. Виходячи з цього, міжособистісні відносини визначаються як взаємні орієнтації, які розвиваються і кристалізуються у індивідів, що знаходяться в тривалому контакті [3, с. 195].

Таким чином, у психологічній літературі зустрічаються досить різноманітні і неоднозначні уявлення про міжособистісні відносини. Спільним у цих визначеннях є наявність спільної діяльності, яка є провідною як для їх організації (початку), так і для їх розвитку, визначаючи тим самим характер відносин між людьми, особливості їх сприйняття і розуміння один одним, міжособистісну комунікацію.

Перехід до періоду підліткового віку супроводжується різким руйнуванням сформованих раніше психічних функцій, що одержало назву підліткової кризи, коли навчальна діяльність перестає чинити той вплив на розвиток, який вона мала

в попередній період, а провідною діяльністю стає спілкування з однолітками (інтимно-особисте спілкування за Д. Б. Ельконіним), психологічне віддалення від дорослих, із частими конфліктами [6, с. 39].

Оригінальну концепцію вікового підходу розробила Л. І. Божович, що опиралася на введене Л.С. Виготським поняття про соціальну ситуацію розвитку. Фундаментальною є сформульована нею теза про те, що справді віковий підхід припускає не тільки урахування тих властивостей, які яскраво проявляються на даному віковому етапі, але й опору на ті особливості, які ще не повністю виявилися на даному щаблі розвитку, яким належить майбутнє. З погляду Л.І. Божович, віковий підхід – це виховання дитини з урахуванням перспектив її розвитку.

Таким чином, індивідуально-вікові особливості підлітків обумовлені:

1. Особливостями біологічного розвитку організму;
2. Культурно-історичним середовищем, як сферою їхнього росту й розвитку;
3. Умовами навчання й виховання;
4. Резервами індивідуального розвитку. Причому процес розвитку індивідуально-вікових особливостей носить поступальний характер [7, с.44-45].

Індивідуально-віковий розвиток характеризується незворотністю своїх процесів. На кожному новому витку розвитку реалізуються результати попереднього етапу.

Отже, узагальнюючи різноманітні теоретико-методологічні підходи до дослідження вікового розвитку людини, зокрема, в підлітковому періоді, виділяємо його ключові критерії та показники, визначеність й наявність яких не викликає будь-яких суперечностей. Основними психологічними новоутвореннями підліткового віку постають: відкриття «Я», виникнення рефлексії, усвідомленням підлітком своєї індивідуальності (розвиток самосвідомості), побудова уявлень про власне майбутнє (мрійливість), формування основи самовизначення, прагнення до самостійності й незалежності.

Головним завданням даного дослідження є діагностика особливостей міжособистісних стосунків у підлітковому віці особливості їх зв'язку зі спрямованості особистості, що формується. Дослідження відбувалися на базі загальноосвітньої школи № 122 м. Кривого Рогу в 9-А класі.

Вибірка становить 25 чоловік, з яких 12 дівчат й 13 хлопців, віком від 14 до 15 років. Для проведення даного експерименту були використані наступні методики:

1. Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (орієнтаційна анкета);
2. Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі.

Також для встановлення взаємозв'язку між показниками методик був використаний факторний аналіз.

Дослідивши спрямованість особистості за методикою Б. Басса, ми отримали такі результати (загальні показники див. в табл. 1):

Таблиця 1

Результати дослідження спрямованості особистості підлітків

Види спрямованості, переважає у підлітків	Кількість досліджуваних, %
На себе	28
На спілкування	32
На справу	40

1. Спрямованість на себе (Я): серед хлопчиків – 30,77 % досліджуваних, серед дівчаток – 25 %;

2. Спрямованість на спілкування (О): серед хлопчиків – 38,46 %, серед дівчаток – 25 %;

3. Спрямованість на справу (Д): серед хлопчиків – 30,77 %, серед дівчаток – 50 %.

Таким чином, за результатами цієї методики ми бачимо, що спрямованість на себе більш поширена серед хлопчиків, а щодо спрямованості на справу і спрямованості на спілкування, то результати розподілились порівну у кількісному значенні. Загалом можна констатувати, що в класі переважає спрямованість на справу, тобто учні зацікавлені у тому, щоб краще виконати роботу, здатні співпрацювати і відстоювати думки, які одночасно корисні кожному і групі взагалі. Слід зазначити, що отримані результати цілком відповідають науковим уявленням про особливості провідної діяльності підліткового віку, якою є суспільно корисна праця і міжособистісне спілкування, а також вплив цієї діяльності на формування особистості. У суспільно корисній діяльності відбувається не тільки опанування знань, розвиток умінь і навичок, а й соціалізація підлітка як особистості. Найбільше задовольняє його домінуючі потреби групова суспільно-корисна діяльність. Йдеться про спілкування з однолітками, самоствердження серед ровесників, старших школярів і дорослих. Завдяки цій діяльності він засвоює правила поведінки, суспільну мораль, у нього формуються погляди, переконання, принципи, ідеали, життєві цілі.

Аналіз результатів дослідження за методикою Т. Лірі дозволив констатувати ступінь прояву кожної характеристики стилю міжособистісних відносин.

Авторитарний: 68 % підлітків – впевнені у собі люди, завзяті і наполегливі; 25 % – домінантні, енергійні, авторитетні лідери, успішні у справах, люблять давати поради, вимагають до себе поваги; 12 % – мають диктаторський характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності, не приймає поради інших, у всьому покладається на інших.

Егоїстичний: 84 % досліджуваних мають егоїстичні риси, орієнтовані на себе, схильні до суперництва; 16 % – самозакохані, прагнуть бути над усіма, розважливі, незалежні, труднощі перекладають на оточуючих.

Агресивний: 64 % – вперті, наполегливі і енергійні; 16 % – вимогливі, прямолінійні, строгі і різкі в оцінці інших, схильний у всьому звинувачувати

оточуючих; 20 % – жорсткі і ворожі по відношенню до оточуючих, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

Підозрілий: 44 % – критичні по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючих людей; 32 % – критичні, нетовариські, відчувають труднощі в інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, страху поганого ставлення, замкнуті, скептичні, розчаровані в людях, потайні; 24 % (хлопчики) – відчужені по відношенню до ворожого світу, підозрілі, образливі, схильний до сумнівів в усьому, злопам'ятні, постійно на всіх скаржаться, всім незадоволені.

Підпорядковуваний: 64 % – скромні, боязкі, поступливі, емоційно стримані, здатні підпорядковуватися, не мають власної думки, слухняно і чесно виконують свої обов'язки; 20 % – сором'язливі, лагідні, легко ніяковіють, схильні підкорятися сильнішому без урахування ситуації; 16 % – покірні, схильні до самоприниження, поступаються всім і в усьому, завжди ставлять себе на останнє місце і засуджують себе, приписують собі провину, прагнуть знайти опору в кому-небудь більш сильному.

Залежний: 80 % – конформні, м'які, очікують допомоги і порад, довірливі, схильні до захоплення оточуючими, ввічливі; 12 % – слухняні, боязкі, безпорадні, не вміють проявити опір, широ вважають, що інші завжди праві; 8 % (хлопчики) – різко невпевнені у собі, мають нав'язливі страхи, побоювання, тривожаться за будь-якого приводу, тому залежать від інших, від чужої думки.

Дружелюбний: 76 % – схильні до співпраці, кооперації, гнучкі і компромісні при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагнуть бути у згоді з думкою оточуючих, ініціативні ентузіасти в досягненні цілей групи, прагнуть допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, проявляють теплоту і дружелюбність у відносинах; 24 % – доброзичливі і люб'язні з усіма, орієнтовані на прийняття і соціальне схвалення, прагнуть задовольнити вимоги всіх, мають розвинуті механізми витіснення і придушення.

Альтруїстичний: 64 % підлітків – відповідальні по відношенню до людей, делікатні, м'які, добрі, емоційне ставлення до людей проявляють в співчутті, симпатії, турботі, ніжності, вміють підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливі і чуйний; 36 % досліджуваних – гіпервідповідальні, завжди приносять у жертву свої інтереси, прагнуть допомогти і співчувати всім, нав'язливі у своїй допомозі і занадто активні по відношенню до оточуючих, приймають на себе відповідальність за інших.

Таким чином, за результатами дослідження міжособистісних відносин Т. Лірі, можна сказати, що як серед хлопчиків, так і серед дівчат у досліджуваній групі зустрічається яскраво виражені всі типи відношення до оточуючих. Причому, показники за всіма стилістичними характеристиками знаходяться в межах норми.

За для з'ясування взаємозв'язку між стилістичними характеристиками міжособистісних відносин і особливостями спрямованості особистості підлітків застосовано факторний аналіз (таблиця 2).

З наведених показників можна зробити висновки, що існує чітка тенденція взаємозв'язку між авторитарним типом відносин і спрямованістю на справу, і,

водночас, зворотній зв'язок зі спрямованістю на себе; між егоїстичним типом відносин і спрямованістю на себе, і, водночас, зворотній зв'язок зі спрямованістю на спілкування; зворотній зв'язок між підозрілим типом відносин і спрямованістю на себе.

Таблиця 2

Результати факторного аналізу показників стилю міжособистісних відносин та спрямованості особистості підлітків

	На себе	На спілкування	На справу
Авторитарний	-0,42267	0,119018	0,278646
Егоїстичний	0,374648	-0,36362	0,039564
Агресивний	-0,04947	-0,09089	0,148975
Підозрілий	-0,36037	0,031913	0,092774
Підпорядковуваний	-0,18369	0,067025	0,104112
Залежний	0,157674	-0,11993	-0,0201
Дружелюбний	-0,10456	-0,01895	0,122659
Альтруїстичний	0,046806	0,033525	-0,08271

В класі переважає спрямованість на справу. Це можна пояснити тим, що клас профільний і від дітей вимагають більш високих результатів, педагоги часто демонструють авторитарний стиль спілкування, який наслідують підлітки, а також змінами в суспільстві: створюються умови для самовираження підлітка в суспільно значущих справах, для розвитку його самодіяльності і прагненню зайняти вагоміше становище в системі суспільних відносин.

У підлітків з егоїстичним типом міжособистісних відносин не формуються, або незначно формується спрямованість на справу, а формування спрямованості на спілкування взагалі знаходиться в зворотній залежності, що безумовно негативно впливає на становлення особистості підлітка.

Міжособистісні стосунки можна визначити як психологічний феномен, що неминуче виникає в процесі спілкування і стосується всіх сфер людського суспільства – політики, економіки, культури, побуту тощо. Ці стосунки неминуче виникають між членами колективу на ґрунті їхнього спілкування та взаємодії у процесі реалізації завдань, на виконання яких спрямовуються їхні зусилля.

Участь підлітка в міжособистісних стосунках призводить до формування певного стилю цих стосунків, що в сою чергу в певній мірі визначає особливості особистості підлітка, зокрема, його спрямованості.

Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов / Галина Михайловна Андреева – Москва: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
2. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999 – 544 с.
3. Куницына В. Межличностное общение: учебник для вузов / Куницына В., Казаринова Н., Погольша В. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. - 544 с.

4. Кон И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / Игорь Семёнович Кон – Москва: Просвещение, 1980. – 192 с.
5. Андриенко О. В. Социальная психология: учебное пособие для студентов вузов / Елена Васильевна Андриенко – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс — Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. Выготский Л. С. Педология подростка / Лев Семёнович Выготский – Москва: Педагогика, 1994. – (Собрание сочинений в 6 т., т.1).

УДК 159.9.072.432

С. Ф. Пашкович

Копинг-стратегии в процессе социализации людей с повреждением опорно-двигательного аппарата

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социализации человека с ограниченными возможностями, возникающих вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата. Исследование копинг-стратегий людей с повреждением опорно-двигательного аппарата, возникающего вследствие травмы или заболевания показало, что успешно социализироваться в новых условиях удается тому, кто использует активные копинг-стратегии. Результаты исследования, проведенного после реализации программы психологической адаптации для лиц данной категории продемонстрировали возможности использования внутренних ресурсов в процессе социализации личности после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: социализация, психологическая адаптация, копинг-стратегии, люди с ограниченными возможностями, повреждение опорно-двигательного аппарата.

С.Ф.Пашкович. Копінг-стратегії в процесі соціалізації людей із ушкодженням опорно-рухового апарату

Анотація: У статті розглядаються проблеми соціалізації людини із обмеженими можливостями, що виникають внаслідок ушкодження опорно-рухового апарату. Дослідження копінг-стратегій людей із ушкодженням опорно-рухового апарату, що виникає внаслідок травми або захворювання показало, що успішно соціалізуватися в нових умовах вдається тому, хто використовує активні копінг-стратегії. Результати дослідження, проведеного після реалізації програми психологічної адаптації для осіб даної категорії продемонстрували можливості використання внутрішніх ресурсів у процесі соціалізації особистості після важкої травми або захворювання опорно-рухового апарату.

Ключові слова: соціалізація, психологічна адаптація, копінг-стратегії, люди з обмеженими можливостями, пошкодження опорно-рухового апарату.

S.F.Pashkovich, Coping strategies in the socialization process of people with damage to the musculoskeletal system

Summary: The article discusses the problems of socialization of the person with disabilities arising from damage to the locomotor apparatus. A study of the coping strategies of people with damage to the musculoskeletal system resulting from trauma or disease has shown that to successfully socialize in the new environment possible to the one who uses active coping strategies. The results of a study conducted after the implementation of the program of psychological adaptation for individuals in this category demonstrated the potential use of domestic resources in the process of socialization after a serious injury or illness musculoskeletal system.

Keywords: socialization, psychological adaptation, coping strategies, people with disabilities, damage to the musculoskeletal system.

Постановка проблеми. В настоящее время процесс социализации личности является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Проводится изучение различных аспектов данного процесса, исследуются механизмы, этапы и стадии, факторы социализации. Однако работ, посвященных проблемам социализации людей с травмами и заболеваниями опорно-двигательного аппарата в научной литературе недостаточно. Хотя проблема социализации лиц данной категории весьма актуальна и в теоретическом, и в практическом отношении.

Тяжелое повреждение опорно-двигательного аппарата, не позволяющее человеку свободно перемещаться в пространстве, совершать элементарные действия по самообслуживанию, неизбежно негативным образом влияет на процесс его социализации. В тоже время, по мнению Л.С.Выготского, «всякий дефект, т.е. какой-либо телесный недостаток, ставит организм перед задачей преодолеть этот дефект, восполнить недостаток, компенсировать ущерб, приносимый им. Таким образом, влияние дефекта всегда двойственно и противоречиво: с одной стороны, он ослабляет организм, подрывает его деятельность, является минусом, с другой – именно потому, что он затрудняет и нарушает деятельность организма, он служит стимулом к повышенному развитию других функций организма, он толкает, побуждает организм к усиленной деятельности, которая могла бы компенсировать недостаток, преодолеть затруднения» [1]. Из этого следует, что своевременно оказанная психологическая помощь человеку в ситуации, осложненной повреждением опорно-двигательного аппарата, может способствовать его переходу из состояния пассивной приспособительной жизнедеятельности к состоянию активного поиска способов реабилитации, путей самореализации и успешной социализации.

Анализ актуальных исследований проблемы. В отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как переживание, копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: это Ф.В.Бассин, Ф.Б.Березин, Ф.Е.Василюк, Л.И.Вассерман, С.В.Духновский, Ц.П.Короленко, М.Ш.Магомед-Эминов, С.К.Нартова-Бочавер,

Л.А.Пергаменщик, Н.Н.Пуховский, М.М.Решетников, Н.В.Тарабрина, И.А.Фурманов, В.М.Ялтонский и др. За рубежом проблемами совладающего поведения занимались Дж.Амирхан, М.Арнольд, Р.Лазарус, Л.Мерфи, Л.Перлин, С.Фолькман, К.Шулер и др. В настоящее время все больше внимания уделяется изучению механизмов психологической адаптации личности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в условиях, осложненными различными физическими дефектами, травмами и заболеваниями. Однако исследований, посвященных изучению особенностей адаптационных механизмов в условиях ограничения физических возможностей, возникающих вследствие травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, пока недостаточно. Практически не освещены вопросы поиска психологических прогностических критериев протекания процесса адаптации, где сложные взаимодействия личностных переменных, адаптационных ресурсов и отношения с ближайшим окружением человека с ограниченными возможностями могут иметь определяющее значение. В связи с этим актуальной становится проблема психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Цель статьи – продемонстрировать возможности использования внутренних ресурсов в процессе социализации личности после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, а также программы психологической адаптации человека с указанными повреждениями, ориентирующей на использование активных копинг-стратегий.

Изложение основного материала исследования. Материалом послужили данные, накопленные в течение работы авторов с людьми с повреждением опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Методологической основой исследования являются труды ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В.Бассин, Ф.Е.Васильюк, Л.С.Выготский, С.В.Духновский, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А.Бандура, Р.Лазарус, Л.Мерфи, Г.Селье, С.Фолькман и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д.Амирхан, Н.А.Сирота, В.М.Ялтонский и др.); интегративная эклектика путем триангуляции – разработанная В.А.Янчуком авторская модификация подхода методологической триангуляции, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого явления, за счет схватывания и уточнения тождественности значений и смыслов в системе исследователь – исследуемый [2]. Выбор метода в каждом случае обосновывался его возможностью выявлять причинно-следственные связи изучаемых явлений. Для обработки и интерпретация полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных.

Результаты и их обсуждение. Социализация – это процесс и результат

включения индивида в социальные отношения [3]. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей. В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные отношения. Высшим уровнем социализации личности является её самоутверждение, реализация её социального потенциала.

Субъективная оценка участия в жизни социума, а также ощущение психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. Но, если для людей с обычными возможностями и относительно нормальным состоянием здоровья субъективное ощущение психологического комфорта в данном контексте измеряется в пределах шкалы «болит – не болит», то для людей с серьезными проблемами в состоянии здоровья, серьезно ограничивающими их физические возможности и, часто сопровождающимися постоянными болевыми ощущениями, данная шкала измерения перемещается в сферу «могу – не могу». То есть, в данном случае ощущения психологического комфорта и благополучия напрямую зависят от объема физических возможностей, которые находятся в распоряжении у человека. Однако, даже если человек передвигается обычным способом, то есть, без костылей или инвалидного кресла, это не означает, что он обладает безграничными возможностями. Следовательно, в объективной оценке своих физических возможностей многое зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. А посему, сам по себе напрашивается вывод, что к состоянию психологического комфорта часто можно приблизиться переоценкой своих возможностей и определением пути реализации своего личностного потенциала.

Мы согласны с точкой зрения Ш.Бюлер, которая считала, что «главная движущая сила развития личности – врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть всесторонней реализации самого себя». Ш.Бюлер причиной психического нездоровья человека считала отсутствие жизненных целей, наиболее адекватных его внутренней сущности. В данном аспекте идеи Ш.Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А.Маслоу, который охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать [5]. В тоже время, один из лучших и успешных психотерапевтов, Милтон Эриксон говорил: «Всегда ставьте себе реально выполнимую цель в ближайшем будущем. Не всегда нужно, чтобы другие знали мотивы наших действий, но необходимо, чтобы мы имели цели – конкретные и достижимые» [6].

Повреждение опорно-двигательного аппарата коренным образом меняет образ жизни. Естественная и привычная для человека активная деятельность в социуме, после травмы или заболевания во многом ограничивается, а в некоторых сферах становится невозможной. В такой ситуации человек теряет не просто свободу выбора из-за отсутствия самостоятельности в своей деятельности, но, очень часто не может найти смысла своего существования в новом положении. Более того, как показывают многолетние наблюдения, многими тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата, приводящие к серьезному

ограничению в свободе передвижения, переживается как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение. Реализация данной программы происходит посредством злоупотребления алкоголем, никотином, бессистемного и бессмысленного образа жизни. Но, в тоже время, мы неоднократно наблюдали такие случаи, когда травма для человека становится мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, чтобы данная личность начала свое активное развитие, ей просто необходимо было ограничение ее физических возможностей. Такие случаи показывают возможность успешной адаптации в любом положении, несмотря ни на какие ограничения.

Следует сказать, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. Травма меняет условия жизнедеятельности и тем самым ставит препятствия в первую очередь на пути самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии. Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Им необходима квалифицированная психологическая помощь.

Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с повреждением опорно-двигательного аппарата, возникающего вследствие травмы или заболевания показало, что успешно адаптироваться в новом положении удастся тому, кто проявляет активность и использует копинг-стратегию «Решение проблем» [4]. Однако проявления активности может блокироваться ограничениями налагаемыми травмой. Исходя из того, что одной из основных проблем в адаптационном процессе после тяжелого повреждения опорно-двигательного аппарата является утрата возможности реализации ранее наметившихся жизненных целей, мы предположили, что успешной психологической адаптации будет способствовать определение новых целей. При этом, естественно, должны быть учтены и новые условия, возникшие после травмы, и, что самое главное – доступные ресурсы, с помощью которых становится возможным достижение поставленных целей. Помимо этого, психологической адаптации должно способствовать развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей, а так же развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе.

Для оказания психологической помощи человеку с повреждением опорно-двигательного аппарата нами была разработана программа психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата. Программа занятий с

элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» прошла апробацию на базе Центра развития личности и практической психологии учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». В программе приняло участие шестнадцать человек. Предполагалось, что, приняв участие в занятиях, люди с ограниченными физическими возможностями после травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата смогут определить для себя новые цели в жизни и скорректировать уже имеющиеся, найти необходимые ресурсы для их реализации и проанализировать мотивы, которые направляют их движение к цели. Основной целью программы являлось осознание личностью своих жизненных целей и средств их достижения для достижения состояния успешной психологической адаптации.

Для оценки эффективности программы нами была использована методика измерения уровня невротизации Л.И.Вассермана [4]. Выбор методики обосновывается следующим образом: причины невротизации заключаются в несоответствии сочетания желаний и возможности их удовлетворения, а выполняемые упражнения в первую очередь направлены на осознание личностью своих истинных желаний и определение наличия возможностей их удовлетворения, и это осознание должно способствовать разрешению вышеназванного несоответствия, и в итоге привести к снижению уровня невротизации. Уровень невротизации определялся в начале занятий, после окончания программы, а также спустя год после завершения. Сравнительный анализ данных показал, что к концу занятий уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 13,5 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые в процессе занятий стали переходить от состояния выраженной эмоциональной нестабильности к состоянию эмоциональной устойчивости. Также в данной ситуации можно говорить о снижении продуцирования различных негативных переживаний (тревожности, напряженности, беспокойства, растерянности, раздражительности) и начала движения в сторону создания положительного фона основных переживаний (спокойствия, уверенности, оптимизма, инициативности). Анализ результатов полученных участниками программы после завершения занятий и спустя год после завершения программы показал, что за прошедший период уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 8,9 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые принявшие участие в программе с течением времени не только не отошли от занятых ими позиций, но и продолжили развивать успех в своем личностном росте и реализации личностного потенциала. Дальнейшее снижение уровня невротизации в данном случае можно объяснить тем, что испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в

склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. В тоже время, приближение к состоянию эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний (спокойствие, оптимизм, простота в реализации своих желаний) формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели свидетельствуют об успешности адаптации человека в условиях физических ограничений. Помимо этого нами был применен качественный анализ данных, полученных с помощью разработанной нами анкеты, а также в процессе беседы с испытуемыми. Как показали наши предшествующие исследования, именно с помощью качественного анализа данных возможно получение объективной картины жизни конкретного человека в его представлении и изменения, произошедшие в его самосознании за время проведения занятий.

Выводы. Наше исследование продемонстрировало возможности программы психологической адаптации человека с повреждением опорно-двигательного аппарата. Анализ данных исследования полученных после проведения программы показал, что произошли существенные изменения в самосознании испытуемых. Одним из свидетельств, позволяющих говорить об этом, является тот факт, что совершенно по-другому произведена расстановка приоритетов желаемых целей. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Можно говорить о том, что испытуемые приходят к реальному осознанию своих ограниченных возможностей, но, в тоже время, они понимают, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые им будут необходимы для достижения этих целей. Поскольку, в противном случае, то есть, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то остановка движения к намеченной цели не принесет ничего, кроме глубокого разочарования и еще большего сомнения в своих возможностях. Результатом проведенных занятий можно считать изменения взглядов испытуемых, которые позволяют говорить о том, что они осознали то, какие препятствия на самом деле мешают реализации их планов. Можно предположить, что испытуемые долгое время представляли, что неуспех во всех делах и начинаниях можно объяснить только тем, что у них слишком много планов, и у них просто не хватает времени для реализации всего задуманного. На данный момент можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов, то есть, испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем

кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, во многих случаях является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Эти негативные переживания, в свою очередь, формируют чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Следует отметить, что данное осознание для людей с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех из них, которые хотят добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет почувствовать реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на своем пути все новые и новые ресурсы. Считаем необходимым акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит положительных результатов. Данные исследования показывают, что успеха в любых сферах человек с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных представлений. Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают практическую значимость нашей работы, которая заключается в том, что программа психологической адаптации может быть использована психологами специализированных отделений социально-психологической адаптации в работе по оказанию психологической помощи людям после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата для их успешной социализации.

Список использованной литературы

1. Выготский Л. С. *Собрание сочинений* : в 6 т.: Т. 5 : Основы дефектологии / Л. С. Выготский / под. ред. Т. А. Власовой – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Янчук В. А. *Интегративно-эклектический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь-справочник* / В. А. Янчук. – М-во образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. – Минск, 2001. – 48 с.
3. Никитин В. А. *Начала социальной педагогики* / В. А. Никитин. –

Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 54 с.

4. Богомаз С. Л. Копинг-стратегии в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата : монография / С. Л. Богомаз, С. Ф. Пашкович. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2015. – 196 с.

5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [перевод с англ. А. М. Татлыбаевой] – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 478 с.

6. Эриксон М. Мой голос останется с вами / М. Эриксон. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 304 с.

УДК 159.9

Плотнікова В. І.

Тенденції виявлення особистісних факторів конформізму – нонконформізму у підлітково-юнацькому віці

Анотація: У статті розглянуто тенденції виявлення особистісних факторів конформізму–нонконформізму у підлітково-юнацькому віці. Здійснено порівняльний аналіз факторів покірності–домінантності, консерватизму–радикалізму, конформізму–нонконформізму серед студентів та учнів за опитувальником Кеттелла. Знайдено відмінності за фактором конформізму–нонконформізму серед студентів та учнів.

Ключові слова: покірність, домінантність, консерватизм, радикалізм, конформізм, нонконформізм.

Плотникова В. И. Тенденции определения личностных факторов конформизма – нонконформизма в подростково-юношеском возрасте

Аннотация: В статье рассмотрены тенденции определения личностных факторов конформизма–нонконформизма в подростково-юношеском возрасте. Проанализированы факторы покорности–доминантности, консерватизма–радикализма, конформизма–нонконформизма среди студентов и учащихся по опроснику Кеттелла. Найдены отличия по фактору конформизма–нонконформизма среди студентов и учеников.

Ключевые слова: покорность, доминантность, консерватизм, радикализм, конформизм, нонконформизм.

Plotnikova V. I. The Tendencies of eliciting the personal factors of conformism – nonconformism in the juvenile-youthful age

Summary: In the article the tendencies of eliciting the personal factors of conformism–nonconformism were considered in the juvenile and youthful age. It was made the comparative analysis of the factors of obedience–domination, conservatism–radicalism, conformism–nonconformism among the students and pupils according to Kettell’s questionnaire. The insigna for the factor of conformism–nonconformism were found among the students and schoolboys.

Keywords: obedience, domination, conservatism, radicalism, conformism, nonconformism.

Постановка проблеми. В умовах сучасного постіндустріального суспільства традиційні погляди та конформна поведінка особистості вже не можуть задовольнити потреби особистості у повноцінному існуванні.

Протягом усіх історичних періодів соціум сприятливо ставився до осіб, котрі підтримували панівні тенденції, однак разом з цим мораль зазвичай засуджувала пристосуванців. Означена тенденція спричиняла (і спричиняє) суперечливість особистісного профілю суб'єктів соціогенезу, оскільки самореалізація людини завжди здійснюється у певному соціокультурному середовищі і зорієнтовується відносно тих рис людини, які підтримуються чи принаймні не заперечуються суспільством.

Кардинальні трансформації у сучасному суспільстві дозволяють прогнозувати імовірнісні змінення особистісних форматів життєтворення людини. Особливо чутливою до змін соціального середовища є молодь; у даному контексті дослідження тенденцій виявлення таких характерологічних рис як конформізм–нонконформізм, консерватизм–радикалізм, покірність–домінантність у підлітково-юнацькому віці є надзвичайно важливим в несталих умовах сьогодення.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблема варіативного форматування у період дорослішання характерологічного профілю особистості (і зокрема таких рис як конформізм–нонконформізм) у психологічній науці не нова і широко обговорюється науковою спільнотою. Більшість дослідників зазначає, що конформізм – це некритичне прийняття індивідом існуючого порядку речей, пристосування до нього, відмова від вироблення власної позиції, пасивне слідування переважному способу думок і типу поведінки, загальносоціальним або груповим стандартам і стереотипам [1;2;4;5;6;7;8;9]. Найбільш важливими та ґрунтовними ознаками конформізму є: шаблонність цінностей та стереотипність поведінки, вирішальний вплив групи та зовнішніх обставин (необхідність відповідності рольовим очікуванням як обов'язкова умова безпечного та комфортного існування), готовність підкорятися чинній владі та нетерпимість до будь-чого «чужого», ілюзорність свободи, наявності власної думки та автономії; небажання, внаслідок якого розвивається і нездатність, брати на себе відповідальність і приймати самостійні рішення [8, с.48]. Вчені по-різному інтерпретують тенденції виявлення конформізму. Так, П.Г.Давидов у дисертаційному дослідженні наголошує на значущості конформізму у сферах 1) моральної свідомості – через слабку усвідомленість моральних приписів в силу їх універсалістської імперативності; 2) моральної діяльності – через наслідування типової, соціально узгодженої сталої поведінки оточення (соціуму) за принципом «золотої середини» (зовнішній – «стадницький» конформізм) 3) моральних відносин – через сліпе наслідування «щабельного» (рангового) функціоналізму, відсторонення людини від «живого» спілкування і заміну його на комунікативний інформаційний обмін (внутрішній – «індивідуальний» конформізм) [2, с. 198]. О.Ю.Тургенєва говорить про наявність трьох основних рівнів владного впливу, що його чинить суспільство на людину – формалізованого рівня, рівня неформальної суспільної взаємодії і, нарешті, – рівня «влади-знання» [9].

І.О.Ушкіна розділяє фактори, які впливають на ступінь і направленість конформізму на 6 груп: індивідуально-особистісні, групові, ситуативні, соціально-економічні, політичні і національно-культурні [10, с. 2].

У науковій спільноті прослідковується також різне ставлення до конформізму. Так, О.Ю.Тургенева вважає, що конформний спосіб соціального буття, дієвий в умовах стабільного суспільства і відсутності аксіологічного релятивізму, сьогодні перетворюється на активно-агресивний спосіб соціальної адаптації, виявляється чинником, що каталізує та поглиблює кризовий стан суспільства [9]. Інша точка зору у Т.О.Глушкової, яка стверджує, що конформізм являє собою здатність особистості корегувати свою поведінку відповідно до вимог соціального середовища [1, с.179]. О.В.Кідінов стверджує, що і конформізм і протистояння є явищами соціального динамізму, які мають єдину психологічну основу, спрямовану на задоволення потреб, проекцію себе на ситуацію [4, с.192].

Звертаючись до цього питання, доречно згадати про нонконформізм. Його дуалістична природа проявляється у наступному: конформізм (як наслідування існуючих форм соціальної поведінки, пристосування до них) є необхідною передумовою нонконформізму; нонконформізм, як реакція на владні приписи суспільства, обумовлений формами та способами владного впливу, що їх індивід постійно відчуває збоку суспільства (владний тиск містить у собі способи вивільнення, активної протидії індивіда владним приписам суспільства) [9]. О.В.Кідінов виділяє дві форми нонконформізму: незалежність і антиконформізм. Незалежність – це така позиція особистості, за якої вона помічає соціальний вплив, але не реагує на нього ані внутрішньо, ані зовнішньо. Антиконформіст навпаки, помітивши соціальний вплив, реагує відстороненням публічно або в особистісному плані і займає позицію більш крайню, ніж була у нього на початку. На думку дослідника, антиконформіст так само чутливий до соціального тиску, як і конформіст [4, с.190].

Варто розрізняти конформізм та покірність. Н.В.Розенберг та І.О.Ушкіна наголошують, що конформізм і покірність відрізняються джерелом соціального впливу: у першому випадку він походить від групи, котра рівна за статусом індивіду (соціальна рівноцінність може бути як реальною, так і уявною); у другому – він походить у вигляді наказу від наділеного владою авторитету [6, с.144]. При конформізмові індивід за власним бажанням прагне долучитися до групи, а при покірності його дії продиктовані зацікавленням авторитетом, котрий активно впливає (тисне) на конкретну групу осіб [6, с.143].

Узагальнюючи можна стверджувати, що на сьогодні проблема становлення особистості у соціокультурному середовищі знайшла своє відображення у чисельних роботах зарубіжних і вітчизняних філософів, політологів, психологів. Проте тенденції виявлення особистісних факторів сучасними підлітками і юнаками досліджені недостатньо.

Постановка завдання. З метою уточнення особливостей виявлення особистісних факторів підлітками та студентською молоддю у сучасних умовах несталого суспільства нами було сплановано і виконано емпіричне дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку склали учні 9-х класів

Криворізької гімназії №91 (33 особи старшого підліткового віку) та студенти V курсу історичного факультету Криворізького педагогічного університету (32 особи пізнього юнацького періоду психічного розвитку). Загальна кількість опитаних становила 65 респондентів. В якості психодіагностичного інструментарію був використаний 16-факторний опитувальник Кеттелла; аналізу підлягали субшкали (фактори): покірності-домінантності (E); консерватизму-радикалізму (Q_1); конформізму-нонконформізму (Q_2).

Узагальнені результати психодіагностичного вимірювання досліджуваних особистісних факторів респондентів наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Динаміка виявлення окремих особистісних факторів у підлітково-юнацькому віці (за методикою Кеттелла)

Фактори	Показники	Результати дослідження серед старших підлітків (середні значення у стенах)	Результати дослідження серед студентів (середні значення у стенах)
Покірність - домінантність		7,27	7,44
Консерватизм - радикалізму		7,79	7,63
Конформізм - нонконформізму		8,12	6,75

Аналіз результатів дослідження свідчить, що у студентів порівняно із школярами-підлітками менш виявлена схильність до покірності (показник домінантності ($E = 7,44$) вище середнього); відносно високим в обох вікових групах респондентів є радикалізм ($Q_1 = 7,79$ та $Q_1 = 7,63$ відповідно), відкритість новому досвіду, що відповідає особливостям вікового розвитку у підлітково-юнацькому періоді генези буття. Разом з тим у студентському віці фактор Q_2 (конформізм – нонконформізм) виявляється менше, порівняно із підлітками, що свідчить про більший рівень виявлення конформізму у поведінці представників юнацтва. Тобто, якщо дати студенту пряму вказівку на виконання наказу, то результат буде не такий задовільний, як у випадку, коли у особистості виникне потреба долучитися до групи. Для підліткового віку також характерне неприйняття готових цінностей, прагнення домінувати над іншими (можливо, навіть привертати до себе увагу), але водночас фактор Q_2 (конформізм – нонконформізм) значно вищий ніж у студентів.

Подібність результатів в обох вікових групах можна пояснити подібністю соціальної ситуації розвитку школярів і студентів. І підлітки, і студенти стають перед потребою позиціонувати себе у соціумі в якості дорослої особистості. Проте щодо юнацтва суспільство висуває більш високі вимоги, більш критично оцінює професіоналізацію майбутніх фахівців та їхню громадянську позицію. Прагнучи успішно інтегруватися до суспільної ієрархії, студенти намагаються дотримуватися усталених норм поведінки, що спричиняє підвищення імовірного рівня конформізму ($Q_2 = 6,75$). Підлітки, провідною діяльністю яких є інтимно-особистісне спілкування із однолітками, керуються переважно нормативами референтних малих соціальних груп, що дозволяє їм поводитися

більш вільно ($Q_2 = 8,12$, виявлення нонконформізму); підліток прагне довести свою значущість, домінантність ($E = 7,27$) та свою індивідуальність ($Q_1 = 7,79$) у межах соціальної групи однолітків.

Суттєві відмінності у особистісному профілі респондентів, таким чином, стосуються лише виявлення фактору «конформізм – нонконформізм». З огляду означеного подальший якісний аналіз виконувався лише відносно даного фактору. Критеріями аналізу було обрано: джерело соціального впливу; соціальний статус суб'єктів; напрям дії; характер взаємодії; наявність контролю та зворотного зв'язку; результати поведінки; усвідомлення тиску. Студенти, які за результатами дослідження більш схильні до конформізму, джерело соціального впливу відчують інтуїтивно, воно не набуває форми вказівки. Наявне й прагнення до рівного соціального статусу («бути як усі»), але разом з тим схильність до домінантності виключає абсолютизацію підкорення авторитетам. За напрямком дії студенти відчують потребу самостійно долучатися до групи, стати її повноцінним представником (до того ж – високостатусного, про що свідчать показники домінантності). Результатом поведінки при конформізмі має бути однорідність (гомогенність) із іншими суб'єктами соціокультурного простору. Підлітки, які частіше змінюють компанії, прагнуть ідентифікації лише із членами референтних для них груп, протиставляючи себе широкому загалу. Характер взаємодії студентів та учнів може виявлятися як безпосередньо (при спільній діяльності), так і опосередковано (якщо йдеться про референтні групи, які віддалені від особистості). Контроль та зворотній зв'язок більш чітко виражений у школі (з боку батьків, класного керівника, вчителів тощо), однак до конформізму за результатами опитування більше схильні студенти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати емпіричного дослідження засвідчили відносну сталість виявлення особистісних факторів покірності–домінантності, консерватизму–радикалізму у віковій динаміці підлітково-юнацького періоду генези буття. Разом з тим було виявлено, що фактор конформізму–нонконформізму має відмінності у виявленні: серед підлітків нонконформізм має більш високі показники, ніж серед студентів. На наш погляд, це можна пояснити прагненням студентства зайняти гідне місце у структурах суспільства, що й спричиняє схильність до конформізму.

Студенти здатні об'єктивно оцінити суспільні вимоги та діяти відповідно до них, керуючись соціально-професійними вимірами реалізації життєвих планів. Підлітки здатні радикально протиставити себе соціальному середовищу, стверджуючись в колі однолітків. У даному контексті не викликає сумнівів необхідність у період дорослішання професійного психолого-педагогічного супроводу школярів, зорієнтованого, перш за все, на розвиток самостійного критичного мислення.

Виконане дослідження має пілотажний характер і не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на уточнення даних шляхом збільшення кількості респондентів та розширення факторів аналізу.

Список використаної літератури

1. Глушкова Т. А. Социально-философский анализ современного конформизма : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. философ. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» [Электронный ресурс] / Т. А. Глушкова. – Архангельск, 2006. – 193 с.
2. Давидов П. Г. Морально-правовой конформизм як соціально-філософський феномен : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» [Электронный ресурс] / П. Г. Давидов. – Донецький нац. ун-т. – Донецьк, 2007. – 206 с.
3. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – СПб., 2001. – 97 с.
4. Кидинов А. В. Личностный конформизм и противостояние в группе в социально-динамическом аспекте / А. В. Кидинов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. [Электронный ресурс] – 2011. – № 9 – С.186–192.
5. Матутите К. П. Феномен конформизма / К. П. Матутите // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 3. – С. 185–188.
6. Розенберг Н. В. Конформизм как социальный феномен / Н. В. Розенберг, И. А. Ушкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. [Электронный ресурс] – 2014. – № 3 (31). – С. 142–150.
7. Рудакова И. А. Специфика конформизма и его отличия от других явлений социальной действительности / И. А. Рудакова // Наука. Общество. Государство. [Электронный ресурс]–2016. – № 2 (14). – С.4–10.
8. Соловйова Г. С. Проблема конформізму як прояву прагнення особи до підкорення у зарубіжній політичній думці 30-70-х рр. ХХ століття / Г. С. Соловйова // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер. : Політологія. – 2010. – Т. 131. – № 118. – С. 44–49.
9. Тургенева О. Ю. Нонконформізм та конформізм у соціально-філософському осмисленні сучасності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» – Нац. технічний ун-т України «Київський політехнічний інститут» [Электронный ресурс] / О. Ю. Тургенева. – Київ, 2010.
10. Ушкина И. А. К вопросу о факторах, воздействующих на проявление феномена конформизма в современном обществе / И. А. Ушкина // Наука. Общество. Государство. [Электронный ресурс] – 2015. – № 1. – С. 1-10.

УДК 159.9

Семенова Н. В.

Способи реагування підлітків в міжособистісних конфліктах та їх врегулювання

Анотація. У статті подано теоретичне обґрунтування проблеми міжособистісних конфліктів. Особлива увага приділена вирішенню конфліктів у

підлітковому віці. Представлено результати емпіричного дослідження щодо шляхів виходу з конфліктної ситуації: компромісу, співпраці, пристосування, уникнення, конфронтації.

Ключові слова: підлітковий вік, конфлікт, міжособистісні відношення, стратегії поведінки.

Семёнова Н.В. Способы реагирования подростков в межличностных конфликтах та их урегулирование

Аннотация. В статье подано теоретическое обоснование проблемы межличностных конфликтов. Особенное внимание уделено решению конфликтов в подростковом возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования относительно путей выхода из конфликтной ситуации: компромисс, сотрудничество, приспособление, избегание, конфронтация.

Ключевые слова: подростковый возраст, конфликт, межличностные отношения, стратегии поведения.

N.V.Semenova. Means of reactions of teenagers in interpersonal conflicts and their resolution

Summary. The article presents a theoretical basis of the problem of interpersonal conflicts. Particular attention is paid to the solution of conflicts in adolescents. The results of experiential studies on the ways out of the conflict: compromise, cooperation, adaptation, avoiding confrontation.

Keywords: adolescence, conflict, interpersonal relationships, behavior strategies.

Постановка проблеми. Наразі для нашого суспільства досить актуальним є завдання навчитися уникати конфліктних ситуацій та правильно їх врегульовувати, не завдаючи при цьому шкоди собі чи оточуючим. Конфліктами пронизані всі сфери життєдіяльності підлітків, в тому числі й шкільне життя. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дозволяє сформуванню комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ролі міжособистісних конфліктів у підлітків знайшли відображення в багатьох працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, вивчалися складності у міжособистісній взаємодії підлітків (Г.М.Андрєєва, С.Л.Беличева, П.П.Блонський, Л.І.Божович, Л.С. Виготський, Т.В.Драгунова, І.С.Кон, К.Н.Поливанова, Х.Ремшмідт, Д.І.Фельдштейн, Д.Б.Ельконін, Е.Еріксон та інші); суб'єктивні та об'єктивні чинники виникнення міжособистісних конфліктів (В.Г.Ложкін, Н.І.Пов'якель, А.Я.Анцупов, А.Лурія і М.Міллер); стосунки між групами підлітків у штучно створених конфліктних ситуаціях (М.Шериф, Р.Блейк і Дж.Моутон); аналіз балансу (або дисбалансу) між системою власних установок індивіда і його знаннями про установки та поведінку інших людей (Ф.Хайдер і Т.Ньюком); способи реагування в конфліктних ситуаціях (К.Томас). Сучасна конфліктологія (зокрема, Б.І.Хасан) визначає конфлікт як «спеціально

організовану взаємодію, яка дозволяє утримувати єдність дій, що зіштовхнулися, за рахунок процесу пошуку або створення ресурсів і засобів розв'язання суперечностей» [1].

Описуючи конфліктну ситуацію у міжособистісних відносинах, Н.В.Гришина зазначає: «це ситуація, в якій має місце протиріччя між її учасниками, що проявляються в їх протидії один одному (протистоянні, протиборстві) і супроводжується афективними проявами» [2].

Аналіз онтогенезу конфліктного поведінки показує, що підлітковий вік є найбільш напруженим з погляду виникнення міжособистісних конфліктів. Підвищена конфліктність підлітків багато чому визначається особливостями і значенням підліткового віку розвитку особистості.

Методика психолога К. Томаса визначає, як та чи інша особа реагує на конфлікт, та водночас допомагає краще зрозуміти, яка з реакцій буде більш прийнятною за тих чи інших обставин. Так, Томас виділяє 5 стратегій поведінки у конфлікті: конкуренція, співробітництво, компроміс, уникнення та пристосування. Звісно, найбільш конструктивними способами поведінки в конфлікті є співробітництво та компроміс. Але, на думку К. Томаса, інші стратегії поведінки також можуть бути доречними у певних ситуаціях [3].

Головна особливість підлітка - особистісна нестабільність. Він прагне зайняти нову соціальну позицію, яка відповідає потребам і можливостям. При цьому соціальне визнання, схвалення, прийняття у світі дорослих і однолітків стають для нього життєво необхідним. Лише їх наявність забезпечує переживання підлітком почуття власної цінності. Невипадково, як зазначав В. А. Крутецький, витоки конфліктності підлітків лежать, як правило, в сім'ї, стосунки її членів (сварки, відторгнення дитини, його примус, у тому числі покаранням, страхом і т.п.) [4].

Водночас, на наш погляд, ще недостатньо дослідженими є психологічні особливості людей різного віку, від яких залежить їх поведінка в конфліктній ситуації, механізми та засоби подолання міжособистісних конфліктів в педагогічному спілкуванні.

Метою статті є дослідження способів реагування підлітків в міжособистісних конфліктах та формування комплексу методів для їх врегулювання.

Викладення основного матеріалу. Нами було проведено емпіричне дослідження щодо визначення способів реагування підлітків в міжособистісних конфліктах (конкуренція, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування). Дослідження проходило у листопаді 2016р. в пгт Широке, вибірка - 23 учнів, з яких 15 дівчат та 8 хлопців (школярі віком 15-16 років).

Дослідження проходило у два етапи. На першому, теоретичному – оброблялася література з метою дослідити природу утворення конфлікту, його протікання та способи врегулювання, на другому проводилася діагностика за допомогою методики Кеннета Томаса "Визначення способів регулювання конфліктів" (адаптована Н. Гришиною) [5].

У результаті діагностики отримано такий результат (рис.1):

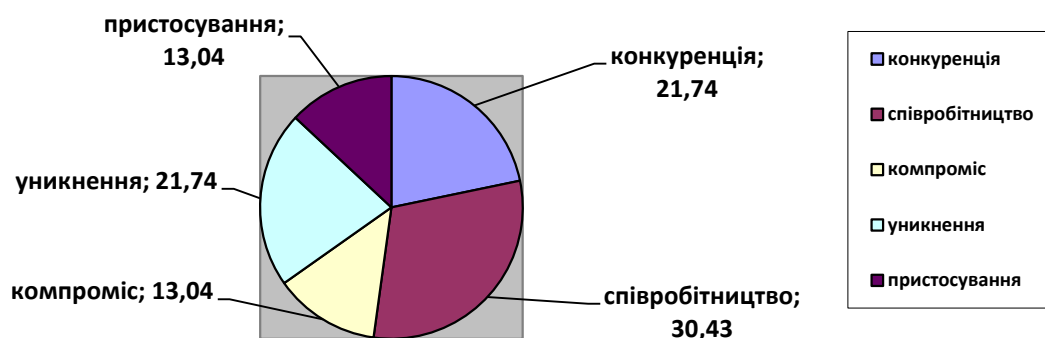


Рис.1.Способи вирішення конфлікту у підлітковому віці

Кількість балів, набраних випробуванним за кожною шкалою, дає уявлення про вираженість у нього тенденції до прояву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Максимальні оцінки за такого способу як: конкуренція притаманні 5 досліджуваним (21.74%); співробітництво притаманні 7 досліджуваним (30.43%); компроміс, притаманні 3 досліджуваним (13.04%); уникнення притаманні 5 досліджуваним (21.74%); пристосування притаманні 3 досліджуваним (13.04%).

Таким чином, ми дослідили, що оптимальні варіанти співробітництво та компроміс обрало 10 учнів, за допомогою яких можна уникнути конфлікту та повністю задовольнить вимоги конфліктуючих сторін. Іншими ж було обрано варіанти, які завдають шкоди іншим або самому собі. Важливим етапом на шляху розв'язання конфлікту є сама готовність до його вирішення. Така готовність з'являється внаслідок переоцінки цінностей, коли одна або обидві конфліктуючі сторони починають усвідомлювати безперспективність продовження протистояння.

На основі результатів дослідження можна зробити висновок, що підлітки мають високу конфліктність, що тісно пов'язано з фізіологією, всі ж фізіологічні особливості підліткового віку тісно взаємопов'язані з розвитком психіки. Поява психічних новоутворень пов'язана зі складнощами його переходу зі стану дитячості у доросле життя. Розвиток на цьому етапі йде швидкими темпами, особливо багато змін спостерігається в плані формування особистості. Головна особливість підлітка - особистісна нестабільність. Тому в цей період особливо гостро та часто виражаються міжособистісні конфлікти, які в більшості випадків підлітки не вміють правильно вирішувати.

Важливою складовою професійної діяльності у майбутньому вважаємо у систематизації роботи щодо вирішення конфлікту представниками різних вікових категорій. Наприклад, для врегулювання конфлікту ефективним є метод складання конфліктної карти, в якій позначаються люди, які конфліктують, причина конфлікту та вимоги сторін. Це допомагає їм краще зрозуміти один одного, взаємні вимоги та знайти вихід із ситуації, який би задовольнив всі висунуті потреби.

Висновки. У результаті проведеної діагностики, ми переконалися: найбільш представлені три протилежні стратегії – конкуренція, уникнення і

співробітництво. Наявність протилежних тенденцій у поведінці говорить про те, що підлітки, швидше за все, не володіють адекватними способами поведінки і не вміють висловлювати власні почуття, що і призводить до виникнення конфліктів, а глибокого негативного ставлення до навколишнього світу у них немає. Можна зробити висновок, що у підлітків спостерігається нестійка поведінка.

Перспективи подальших розвідок бачимо в більш детальному дослідженні природи утворення конфліктних ситуацій між підлітками, від чого залежить їх поведінка в конфліктній ситуації, механізми та засоби подолання міжособистісних конфліктів в педагогічному спілкуванні.

На жаль, межі статті не дають можливості повністю висвітлити результати дослідження, це ми залишаємо для нашої подальшої наукової роботи.

Список використаної літератури

1. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. - Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 250 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 464 с.
3. Томас К. Стратегия конфликта / К. Томас. - Москва: Ирисэн, 2007. — 366 с.
4. Крутецкий В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий. - Москва: Просвещение, 1965. - 314 с.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. / Е. И. Рогов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384с.

УДК 159.9 : 316.6

Семеряга О.В., Єрошкіна Ю.В.

Соціалізація дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами

Анотація. Проаналізовано роботи зарубіжних та вітчизняних вчених, в яких розкриті актуальні питання соціалізації та соціальної адаптації дітей дошкільного віку. Досліджено проблему соціальної адаптації дошкільнят з особливими освітніми потребами. Зроблено висновок, що соціалізація буде успішною за можливості дітей з особливими потребами набувати соціальний досвід в умовах закладу освіти у супроводі психолого-педагогічної команди (фахівців та батьків).

Ключові слова: соціалізація, соціальна адаптація, соціальний досвід, діти із особливими освітніми потребами, технологія командної взаємодії, шляхи успішної соціалізації дітей з ООП.

Семеряга О.В., Єрошкіна Ю.В. Социализация детей дошкольного возраста с особенными образовательными потребностями

Аннотация. Проанализировано работы зарубежных и отечественных

учёных, в которых раскрыты актуальные вопросы социализации и социальной адаптации детей дошкольного возраста. Исследована проблема социальной адаптации дошколят с особенными образовательными потребностями. Сделан вывод, что социализация будет успешной при возможности детей с особенными потребностями получать социальный опыт в условиях образовательного учреждения в сопровождении психолого-педагогической команды (специалистов и родителей).

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, социальный опыт, дети с особенными образовательными потребностями, технология командного взаимодействия, пути успешной социализации детей с ООП.

O.V. Semeryaga, Y.V. Yeroshkina. Socialization of preschool children with special educational needs

Summary. We made the analysis of foreign and domestic scientists, which revealed urgent issues of socialization and social adaptation of children of preschool age. We have researched them problem of social adaptation by preschool children with special educational needs. We have concluded that socialization can be successful while opportunities for children with special needs requirements to acquire social experience in terms of an educational institution in accompanied by psycho-pedagogical team (specialists and parents).

Keywords: socialization, social adaptation, social experience, children with special educational needs, the technology team interaction, ways of successful socialization of children with the SEN.

Постановка проблеми. В Україні зростає кількість дітей із особливими освітніми потребами (ООП): із затримкою психічного розвитку, порушеннями психічного розвитку, розладами аутистичного спектра, мовленнєвими порушеннями, іншими психоневрологічними відхиленнями, фізичними чи соматичними порушеннями тощо. Соціалізація таких дітей має свою специфіку, зумовлену особливостями кожної із зазначених груп дошкільників. Наразі переважна більшість «особливих» малюків виховуються та навчаються або у спеціалізованих закладах освіти, або ж вдома, в сім'ї. І лише деякі діти (здебільшого із нескладними психофізичними порушеннями) мають можливість відвідувати дошкільні заклади (звичайні або комбінованого чи компенсуючого типу), спілкуватися із однолітками. В свою чергу ізолюваність більшості дітей з ООП від звичайних однолітків обмежує їх в емоційних враженнях, унеможливорює набуття соціальних компетентностей. Вирішення проблеми науковці вбачають в інклюзивній освіті. Але практика професійного сьогодення засвідчує неготовність закладів освіти; і справа не в просторовому та предметному оснащенні приміщень, а в «кабінетній системі», яка панує й понині у сучасному ХХІ столітті. Відсутність «командної взаємодії» між дорослими, які безпосередньо приймають участь у становленні особистості дошкільника, зводять нанівець усі поставлені цілі та затрачені зусилля фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складний та багатofакторний

процес соціалізації досліджували та аналізували багато відомих зарубіжних та вітчизняних вчених (А.Адлер, І.Д.Бех, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон та ін.). У цілій низці досліджень сучасних науковців (Л.В.Артемова, А.М.Богущ, Н.В.Гавриш, Л.П.Карнаух, О.Л.Кононко, Т.І.Поніманська, Н.В.Рогальська та ін.) підкреслюється роль дошкільного навчального закладу як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного і соціального розвитку дитини, ознайомлення із суспільним довкіллям, засвоєння та відтворення нею норм поведінки, соціальних зв'язків і соціального досвіду. Усе більше науковців пріоритетним напрямком у роботі з «особливими» дітьми обирають саме розвиток соціальних, а не когнітивних (пізнавальних) навичок, як це було раніше; у своєму дослідженні ми, зокрема, спираємось на роботи Л.Г.Тарабасової [11], Т.В.Скрипник [13].

В теоретико-методологічному дослідженні «Соціалізація дітей з особливими потребами» Л.Г.Тарабасова [11] розкрила основні засади соціалізації особистості дитини з ООП. На думку вченої, соціалізація таких дітей буде успішною, якщо вони матимуть можливість набувати досвід спілкування в умовах масових навчальних та виховних закладів.

Т.В.Скрипник у навчально-наочному посібнику «Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі» [13] представила технології психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП, що базуються на міжнародних стандартах та власній практичній діяльності в навчальних закладах України. На прикладі дітей з розладами аутистичного спектра професор Т.В.Скрипник розкрила зміст конкретних кроків у напрямі успішного соціального розвитку.

Вкрай важливим для засвоєння особистістю правил поведінки та оволодіння соціальними ролями Т.В.Скрипник вважає залучення в освітній процес дітей з ООП соціально-психологічних ресурсів. До них належать: значущі інші люди, соціальні ролі, соціальні потреби, прихильності, звички тощо. Ресурси, які входять до цієї групи, можуть бути розкриті і задіяні, вважає автор, лише завдяки компетентним фахівцям, які розуміють, як установлювати контакт з дитиною, навчати загальнолюдським правилам і нормам, формувати соціальні навички і соціальну поведінку, забезпечувати емоційну насиченість заняття та різноманітність діяльності, створювати ситуацію успіху тощо. Важливо усвідомити, що це не просто фахівці одного закладу, а міждисциплінарна група супроводу, яка працює на засадах командної взаємодії [12].

Постановка завдання. У своєму дослідженні ми мали за мету узагальнення науково-теоретичних концептів із проблеми соціалізації дітей дошкільного віку з ООП та власного досвіду роботи на посадах практичного психолога і логопеда у комунальному комбінованому дошкільному навчальному закладі № 204 м. Кривого Рогу задля визначення оптимальних шляхів успішної соціалізації дітей даної групи.

Викладення основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-методичної літератури показав широкий спектр авторського розуміння та роз'яснення поняття «соціалізація». У «Психологічному словнику» поняття

соціалізація трактується як процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду, що реалізується у спілкуванні та діяльності [9, с. 373].

І.С.Кон вважає *соціалізацію* процесом засвоєння індивідом соціального досвіду, визначеної системи знань, норм, цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства [4]. Слушне визначення подає російський вчений-соціолог С.С.Фролов: «*Соціалізація* – процес, за допомогою якого індивідом засвоюються норми його групи таким чином, що через формування власного «Я» проявляється унікальність даного індивіда як особистості» [14, с.248].

Українська дослідниця О.Л.Кононко визначає *соціалізацію* на ранніх етапах онтогенезу як «набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої й неживої природи, власного «Я» [5, с.3]. У результаті засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточуючими.

Вагомий внесок у розгляд сутності процесу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві здійснено І.П.Рогальською. Дослідниця тлумачить поняття «*соціалізація особистості в дошкільному дитинстві*» як процес становлення дитячої особистості в її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного докільця і конструювання образу соціального світу» [10, с.17].

В своєму дослідженні ми схиляємось до узагальненого визначення терміну «*соціалізація*» як процесу засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та взаємовідносин. У процесі соціалізації людина отримує переконання, суспільно схвалювані норми поведінки, необхідні їй для нормального життя в суспільстві. Як наслідок люди оволодівають нормами спільного проживання та праці, навчаються ефективно взаємодіяти один з одним. Поняття соціалізації стосується якостей, які людина отримує, засвоюючи культуру людських стосунків, в процесі формування певних соціальних норм, ролей і функцій. Провідне значення для процесу соціалізації відіграє суспільне виховання. Дійсно-таки входження проблемної дитини в соціум неможливе без цілеспрямованого суспільного виховання, що полягає у підготовці її до адекватного орієнтування у докільці, становленні навичок соціально прийнятної поведінки у різних життєвих ситуаціях.

У ґрунтовному дослідженні Т.В.Кравченко було визначено такі основні *характеристики процесу соціалізації* дітей:

- *соціальна адаптація* (пристосування людини до соціального середовища і часткове пристосування самого середовища до людини, що забезпечує узгодження взаємних вимог та очікувань);
- *соціальна роль* (стереотипізована модель поведінки, яка задається соціальною позицією індивіда в системі соціальних або міжособистісних

- відносин);
- *соціальний статус* (нормативний зразок поведінки у соціальній системі, що охоплює сукупність відповідних прав та обов'язків);
 - *соціальні норми* (стандарти діяльності і правила поведінки в суспільстві);
 - *моральні норми* (моральні вимоги до поведінки, які ґрунтуються на прийнятих у певній культурі поглядах на сутність добра та зла, моральних антиномій);
 - *соціальні настановлення* (суб'єктивні орієнтації на суспільні цінності);
 - *соціальна поведінка* (поведінка, що регулюється індивідуальною і суспільною свідомістю, соціальними інститутами, правовими нормами, мораллю);
 - *цінності* (те, що поціновує особистість);
 - *ціннісні орієнтації* (усвідомлені та інтеріоризовані соціальні цінності, які відповідають потребам індивіда);
 - *соціальна свідомість* (відображення соціальної дійсності);
 - *соціальний досвід* (підсумок попереднього розвитку суспільства, в якому зафіксовані суттєві результати діяльності людей);
 - *соціальні відносини* (відносини між представниками певних соціальних груп відповідно до того, яке становище кожний з них посідає в соціальній структурі суспільства);
 - *чинники соціалізації* (сили, умови, що впливають на людину у процесі її прилучення до культури певного суспільства);
 - *агенти соціалізації* (особи, які задають певні параметри уявленням, настановленням індивіда, його ціннісним орієнтаціям);
 - *способи соціалізації* (конкретні види взаємодії індивіда із середовищем) [6].

Етапи соціалізації українські дослідники Н.В.Лисенко, Н.Р.Кирста пропонують співвіднести з віковою періодизацією життя людини (народження, вік немовляти, раннє дитинство, дошкільний вік, шкільне дитинство, підлітковий вік, юність, зрілість, старість), у якій особливе місце посідає дошкільний період [7, с.128]. На кожному з цих етапів є свій провідний спосіб соціалізації, який знаходить своє вираження у провідних видах діяльності – грі, навчанні, входженні в систему сімейних, групових, фахових, етнічних, виробничих та інших відносин. Провідними завданнями соціалізації на етапі дошкільного дитинства І.П.Рогальська визначає такі:

- забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності, набуття соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціального середовища;
- розширення і збагачення досвіду конструктивної взаємодії з людьми, які їх оточують, на міжособистісному рівні та побудову соціальних стосунків через розвиток способів комунікації, формування уявлень про способи і норми спілкування з довкіллям;
- розвиток активності, ініціативності, самостійності та відповідальності як базових якостей особистості;

- залучення дітей у широке суспільне довкілля для формування уявлень про життя людей у соціумі, формування гармонійних стосунків з однолітками через організацію взаємодії на рівні емоційного спілкування, вибудовування соціальної поведінки дитини в суспільному довкіллі [10].

Підтримуємо також думку С.Я.Литвиненко, що особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей та соціальних відносин – середовище, в якому особистість адаптується. Відтак, людина є суб'єктом соціального розвитку. Але вона водночас є і суб'єктом саморозвитку, тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини у творчо-перетворювальній суспільній діяльності [8, с.216–219].

Розглядаючи реальні форми соціальної поведінки, Л.С.Виготський підкреслював, що характер виховання маленької людини повністю визначається тим суспільним середовищем, в якому вона росте й розвивається. Але середовище не завжди впливає на неї безпосередньо й прямо, але й опосередковано, через свою ідеологію, яку вчений розуміє як соціальні подразники, які в процесі історичного розвитку закріпились як моральні правила, художні смаки, юридичні норми тощо [1].

Свого часу Л.С.Виготський вказував на «антипедагогічність» критерію, згідно якого, для власної зручності, фахівці формували однорідні колективи відсталих дітей. В свою чергу науковець звертав увагу на великий виховний фактор перебування дітей в колективі з різним інтелектуальним та соціальним рівнем розвитку та важливість співпраці з дітьми, які створюють цей колектив.

У наш час проблема інтеграції дітей з особливими потребами набула світового масштабу. Процес успішної інклюзії цікавить усі високорозвинені країни. Зауважимо, що інтеграція дітей з ООП у звичайні навчальні заклади є позитивною тенденцією в освітній практиці. Не новою вона є і в Україні. Більш того відомі випадки, коли діти з ООП, що навчались у масових освітніх закладах, досягали успіхів у навчанні, в подальшій своїй діяльності, зуміли певним чином реалізуватися у житті.

Шлях успішного розвитку «особливих» дітей лежить через співпрацю, соціальну допомогу іншої людини, яка спочатку є її розумом, волею, її діяльністю. Це положення цілком співпадає із нормальним шляхом розвитку дитини. Отже, шлях розвитку відсталої дитини лежить через спілкування та співпрацю, через іншу людину [2]. Інклюзія дітей з ООП в колективи ровесників навчає їх проявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у вирішенні проблем, приймати самостійні рішення. До того ж ставлення до такої дитини, як до особистості, передбачає визнання її неповторності, прийняття її індивідуальних особливостей, поваги її честі та гідності.

Педагогічний колектив комунального комбінованого дошкільного навчального закладу № 204 м. Кривого Рогу практикує у роботі з дітьми, що мають затримку психічного розвитку, порушення мовленнєвого розвитку чи розлади аутистичного спектра *технологію командної взаємодії*. Спочатку визначаємо, які саме фахівці приймають участь у виховному та корекційно-

розвивальному процесі з дитиною в навчальному закладі. Це мають бути: координатор (методист садочка), педагог супроводу (помічник вихователя або інші фахівці на певних заняттях), корекційні педагоги (вихователь корекційної групи, вчитель-дефектолог), практичний психолог, вчитель-логопед, інструктор з фізичної культури, музичний керівник, а також батьки дошкільника. Кожен член команди супроводу має свої функції.

Координатор займається підготовкою до зустрічей команди, налагодженням внутрішньої комунікації між учасниками, координацією їх зусиль, проведенням зустрічей групи, аналізом успішності процесу адаптації дитини до нових умов навчального закладу та її динаміки розвитку.

Вихователі мають бути обізнані щодо створення якнайсприятливішого середовища для психофізичного розвитку дітей з ООП. Найоптимальніше, на нашу думку, переформувати освітнє середовище за принципом структурованості. Практика показує, що воно стає більш чітким та передбачуваним для дошкільнят: є зонування з візуальними позначками (фотографії, картинки, піктограми, надписи) щодо різних видів діяльності та візуальні стимули навколо навчальної зони (графіки, схеми, намальовані правила). Також варто пам'ятати, що саме вихователь відіграє провідну роль у справі забезпечення емоційної рівноваги дитини в період її соціальної адаптації.

Помічник вихователя (який виступає у ролі педагога супроводу) допомагає здійснювати організаційні моменти, долучається до створення продуктивних умов навчально-виховного процесу для дітей з ООП і сприяє набуттю ними позитивного досвіду взаємодії з дітьми та дорослими.

Вчитель-дефектолог займається з дитиною у напрямі виправлення відхилень, відновлення порушених функцій, зокрема вчить сприймати інформацію різнопланово: з опорою на зоровий, слуховий, тактильний, руховий аналізатори, уводячи певні предмети в контекст, установлюючи взаємозв'язки з іншими предметами довкілля.

Практичний психолог проводить корекційно-розвивальні заняття (індивідуальні та мікрогрупові, де окрім «особливої» дитини є хоча б ще одна (здорова) дитина). Змістом роботи фахівця є поступове набуття дітьми позитивного соціального досвіду взаємодії з однолітками й дорослими зокрема та становлення почуття довіри до світу людей загалом. Важливо розвивати уміння орієнтуватися на іншу дитину, наслідувати її, поводити себе у відповідності до контексту ситуації, здатність до діалогу, бажання робити щось разом з ровесниками, виконувати завдання по черзі, підтримувати правила ігрового середовища.

Вчитель-логопед сприяє розвитку комунікативно-мовленнєвих функцій дитини, використовує ефективні засоби активізації її мовлення та корекції артикуляційних відхилень, формує продуктивні моделі комунікативних ситуацій, рекомендує іншим фахівцям та батькам, як активізувати мовлення дитини, збагатити словниковий запас новими лексемами.

Інструктор з фізичної культури забезпечує умови для розвитку загальної моторики дитини та нормалізації її тонічної регуляції. Важливим є також

становлення здатності разом з іншими дітьми виконувати вправи та приймати участь у рухливих іграх за правилами.

Музичний керівник створює усі умови для появи у дітей розкутості, здатності брати участь у спільних художньо-естетичних діях разом з однолітками. Також сприяє становленню пластичності в рухах тіла, грі на музичних інструментах, танцювальній діяльності.

Учасниками команди супроводу можуть бути й *інші фахівці*, зокрема, сімейний лікар, невролог, психіатр, реабілітолог, соціальний працівник, педагог за межами садка.

Важливим аспектом у нашій роботі є співпраця з *батьками*, залучення їх до навчально-виховного процесу, психологічна підтримка сімей (консультації, заняття-тренінги, зустрічі з іншими батьками, групи підтримки тощо). Батьки відпрацьовують з дитиною актуальні комунікативні моделі на соціально-побутовому рівні, готуються з дитиною до нової лексичної теми (виконання нових незнайомих завдань) чи закріплюють уже набуті навички. Варто зазначити, що успішна соціалізація дитини з проблемами розвитку не може бути досягнута без залучення до цього процесу батьків. Сім'я є найбільш значущою частиною світу дитини, тому вона розглядається як первинний і найбільш потужний агент соціалізації, що відіграє ключову роль у формуванні особистісних рис і мотивів, у передачі цінностей, віри і норм, властивих даній культурі [3]. Окрім того, дефіцит позитивних емоційних контактів обтяжує психічний розвиток таких дітей.

Специфіка командної взаємодії передбачає узгодженість всіх учасників процесу психолого-педагогічного супроводу (фахівців та батьків) у таких видах діяльності як діагностування, розроблення індивідуальної програми розвитку та моніторинг процесів навчання і розвитку дитини. Команда фахівців розробляє *індивідуальну програму розвитку* з урахуванням особливостей дитини (її інтересів, стилю пізнання, рівня розвитку, властивостей темпераменту та характеру, культури родини), визначає актуальні цілі розвитку, алгоритм діяльності кожного учасника команди супроводу. Велика увага приділяється соціально-емоційній сфері.

Результати моніторингових досліджень показали, що такий підхід сприяє не лише розвитку позитивної самооцінки, самостійності, незалежності дошкільнят, він скорочує їх адаптивний період, сприяє закріпленню позитивного соціального досвіду.

Але хотілося б зауважити, що ефективність роботи команди психолого-педагогічного супроводу може бути вищою у разі залучення спеціально навчених *координатора інклюзивного навчання і педагога супроводу (тьютора)*. Та, на жаль, вони на сьогодні відсутні в освітньому просторі України.

Висновки. Успішне вирішення проблеми соціалізації дітей з ООП можна здійснити шляхом інтеграції таких дітей в заклади освіти (інклюзивне навчання, набуття соціального досвіду у спілкуванні з новими людьми) у супроводі психолого-педагогічної команди, що працюватиме на засадах технології командної взаємодії.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку вбачаємо у

вдосконаленні відомих та розробці нових, більш ефективних, форм та методів роботи, що сприятимуть успішній соціальній адаптації дітей з ООП в сучасному освітньому просторі.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Реальные формы социального поведения / Л. С. Виготський. // Психология личности в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 480 с.
2. Выготский Л. С. Пограничные вопросы дефектологии / Л. С. Виготский // Собрание сочинений. – Т.5. – Москва : Педагогика, 1983. – С. 226–229.
3. Иванова И. А. Особенности родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии / И. А. Иванова // Коррекционная педагогика : теория и практика. – 2007. – № 3(21). – С. 67–70.
4. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1967. – 383 с.
5. Кононко О. Л. Запорука особистісного зростання дошкільника / О. Л. Кононко. // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–5.
6. Кравченко Т. В. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 – Теорія і методика виховання / Т. В. Кравченко. – Київ, 2010. – 40 с.
7. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкілля : навч.-метод. пос. : у 2 ч. / Н. Лисенко, Н. Кирата. – Івано-Франківськ, 2001. – 134 с.
8. Литвиненко С. Я. Дитина і середовище : проблеми взаємодії / С. Я. Литвиненко, В. М. Ямницький // Оновлення змісту та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2002. – Вип. 22. – С. 216–219.
9. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Педагогика, – 494 с.
10. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 – Соціальна педагогіка / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.
11. Тарабасова Л. Г. Соціалізація дітей з особливими потребами. Теоретико-методологічне дослідження / Л. Г. Тарабасова // Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 9. – С. 132–139.
12. Технологии инклюзивного (совместного) образования в дошкольных учреждениях (рекомендации для руководителей, учителей-дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений на примере инклюзивного образования детей с нарушениями слуха) / под общей ред. Е. П. Микшиной, Л. А. Зигле. – Санкт-Петербург : РЕМДОМ, 2011. – 200 с.
13. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наоч. посіб. / уклад. Т. Скрипник. – Харків : Факт, 2015. – 40 с.
14. Фролов С. С. Социология : учебник для высших уч. заведений / С. С. Фролов. – Москва : Наука, 1994. – 256 с.

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

УДК 159.9

Любимова О. О.

Ключові аспекти психологічної допомоги дитині в умовах розлучення батьків

Анотація: У статті досліджуються погляди різних авторів щодо допомоги дітям, батьки яких розлучаються. На основі аналізу літератури, автор звертає увагу на важливі аспекти роботи з батьками – фактору успішного подолання кризової ситуації дитиною. Автор також зазначає, що робота з батьками – важливий аспект, що впливає на створення безпечного середовища для успішної адаптації дитини в даних умовах та на своєчасне надання їй необхідної підтримки.

Ключові слова: розлучення, батьки, діти, стосунки, психологічна допомога.

Любимова О.А. Ключевые аспекты психологической помощи ребенку в условиях развода родителей

Аннотация: В статье исследуются взгляды разных авторов на помощь детям, родители которых разводятся. На основе анализа литературы, автор обращает внимание на важные аспекты работы с родителями – фактор успешного преодоления кризисной ситуации ребенком. Автор также отмечает, что работа с родителями – важный аспект, влияющий на создание безопасной среды для успешной адаптации ребенка в данных условиях и на своевременное предоставление ему необходимой поддержки.

Ключевые слова: развод, родители, дети, отношения, психологическая помощь.

O.A.Liubymova. Key aspects of psychological help for a child whose parents are divorced

Summary: In article different views of scientists on the problem of help for a child whose parents are divorced are investigated. On the ground of analysis of literature, author recommends to pay attention on main aspects of work with parents as a factor of successful overcoming of crisis by a child. Author also marks that work with a parents is an important aspect which affects on formation of safe area for successful adaptation of child in mentioned conditions and for giving needed help in time.

Keywords: divorce, parents, children, relationships, psychological assistance.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в Україні соціологами та соціальними психологами зафіксовано високий рівень розлучень. Науковці зазначають, що пік розлучень припадає на перші роки життя молодої сім'ї – від трьох місяців до півтора року. Найчастіше пари розпадаються через такі причини: юний вік партнерів, фінансові негаразди, міжособистісні конфлікти, невірність,

проблеми сексуального характеру, накопичення невисловлених образ тощо.

Розпад шлюбу несе не лише соціально-економічний та емоційно-психологічний вплив негативного характеру для партнерів, але й більш тяжкі наслідки – збільшується кількість дітей, що ростуть, як правило, без батька, або у родині з вітчимою, тобто у неповних чи реконструктивних сім'ях. Майже у 60% випадків розпаду шлюбу страждають неповнолітні діти, адже сім'я дає найголовніше, що потрібно дитині – приклад взаємодії зі світом, зразки міжособистісного спілкування, поняття любові, почуття безпеки та стабільності. При розлученні батьків дитина втрачає сприятливі умови для гармонійного розвитку. В цей період діти схильні відчувати страх, гнів, почуття провини, самотність, невпевненість у собі. Як правило, це призводить до погіршення навчання, зниження самооцінки, замкнутості, іноді до нічних страхів та енурезу у дітей дошкільного віку, конфліктності, агресивності. Без своєчасного надання кваліфікованої психологічної допомоги означена ситуація може призвести до дезадаптації, асоціальної поведінки, невротизму, аутоагресії, порушення психосексуальної ідентичності та викривлення психосексуальних ролей, повторення батьківської моделі взаємодії у власній сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробкою питань щодо особливостей дитячого розвитку, надання ефективної психологічної, психоаналітичної, дефектологічної допомоги дітям займалися як зарубіжні (Д.Віннікот, Ф.Дальто, К.Кволс, М.Кляйн, М.Монтессорі, В.Сатир, Б.Спок, Г.Фігдор, А.Фрейд, К.Хорні; Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицький та ін.), так і вітчизняні (Г.С.Абугалієва, Ю.Є.Альошина, С.Б.Каірова, Т.О.Кулікова та ін.) науковці. Значна увага приділялася психологами зокрема аналізу можливостей психологічної допомоги дітям, батьки яких розлучаються; у роботах Г.С.Абугалієвої, Ю.Є.Альошиної, Д.Вірди, Е.Г.Ейдемільера, С.Б.Каірової, К.Кволс, Т.О.Кулікової, В.Сатир, Б.Спока, Г.Фігдора, В.В.Юстицького висвітлюються складні моменти психологічного супроводу дитини у складних ситуаціях генези родинного буття.

Постановка завдання. В даному дослідженні ми маємо за мету теоретичне осмислення різних концептуальних підходів щодо ключових аспектів психологічної допомоги дитині, батьки якої розлучаються.

Виклад основного матеріалу дослідження. З точки зору С.Б.Каірової та Г.С.Абугалієвої, розлучення – це ненормативна сімейна криза, крок, який веде не до розвитку і позитивної динаміки сімейних відносин, а до їх переривання, це найсильніше емоційне і психічне потрясіння, що не проходить для подружжя і, особливо, дітей безслідно [4]. В ситуації розлучення батьки самі втрачають душевну рівновагу і їм не вистачає сил допомогти своїй дитині, яка в цей період особливо потребує любові, уваги та підтримки. А спроба перекласти провину за розпад сім'ї на совість колишнього партнера, лише підсилює почуття емоційного неблагополуччя дитини.

Аналізуючи означене проблемне поле Д.Вірда відмічає, що більшість педагогів та психологів, які займаються цим питанням, розглядають проблеми лише «потерпілої сторони» – дитини, не зважаючи на проблеми батьків, що

призводить до вельми складного розуміння шляхів надання психологічної допомоги [2]. Таким чином, батьки сприймаються спеціалістами, як «теоретична конструкція», що не має людських властивостей та почуттів. Батькам наказують, радять, висувають навіть вимоги, наче відчуття страждання, болю, образи, печалі, страху не передбачені переліком дозволених в арсеналі батьківських почуттів. Приєднуючись до думки Г.Фігдора, автор наголошує, що це є одним із факторів того, що наполеглива робота з дитиною та «добрі поради» не дають очікуваних результатів.

Зрозуміло, що мати, яку хоча б натяком звинуватили у проблемах дитини, навряд буде з радістю приймати на віру такі поради, тим більше – поквартитися їх виконувати. Скоріше за все, батьки не будуть зволікати і займуть оборонну позицію. Г.Фігдор [цит. за 2] пояснює це тим, що саме в цих випадках активізується захисний феномен – опір, тому якісь «добрі поради» не можуть водночас змінити вироблені психічні стратегії. Саме тому Г.Фігдор пропонує психологам починати роботу не з порад та вказівок батькам, а з прояву співчуття та розуміння їхньої проблеми: намагатися зняти напругу та, наскільки це можливо, пом'якшити почуття провини, яке заважає тверезо оцінювати потреби дитини. З огляду на це, потрібно розуміти, що почуття провини і усвідомлення своєї провини – різні речі. Перша змушує людину перекладати відповідальність на іншого, недоумовляти, заперечувати, а друга – активізувати силу волі, взяти відповідальність на себе, дає здатність не лише сприймати поради, а й слідувати ним.

Одним із головних етапів роботи, що грає роль у зменшенні негативного впливу у майбутньому, є повідомлення дитині про розлучення. Важливо правильно донести, що розводяться не мама і тато, а чоловік і дружина, пояснити дитині, що це повністю їхня відповідальність і дитина не винна. Зрозуміле для дитини пояснення не викликає непорозуміння із батьками, дає можливість проявити відкрито свої емоції. Бурна реакція дає можливість побачити, чого дитина потребує на даний момент – розради, і надати їй, щоб це не перейшло в приховану симптоматику [2].

Б.Спок звертає увагу на вікові особливості дитини, якій повідомляють про розлучення, та на те, що сама дитина хоче знати про цю ситуацію. Автор приводить приклад повідомлення, котре задовольнило б маленьку дитину, яка вже розуміє, що таке сварки та бійки: «Твій тато та я часто сперечаємось та сваримось, так само як ти з Пітером Дженкінсом. Тому ми вирішили, що нам краще не жити в одному будинку. Але тато все одно залишається твоїм татом, а я все рівно буду твоєю мамою». Автор також зазначає, що дитина старшого віку захоче детальніше зрозуміти причини розлучення і пропонує дати їй відповідь, що задовольнить її потребу, намагаючись уникати звинувачення протилежної сторони [8].

Інший аспект, на якому акцентує увагу Г.Фігдор [цит. за 2] – це вміння правильно реагувати на переживання дитини, щоб мати можливість надати їй так звану «швидку допомогу». Важливо говорити з дитиною про те, що вона відчуває, чого побоюється. Батьки у такому стані самі переживають складнощі і тому на дитину в них може просто не вистачати терпіння. Звичайні потреби дитини

можуть сприйматися батьками як завищені вимоги до них самих, можуть плутати відчуття дитини зі своїми власними. Батьки самі в цей період як ніколи потребують любові дитини, її підтримки та прив'язаності. Їм як ніколи потрібні слухняні, урівноважені діти, що приносять лише радість. В такій ситуації дитині не приходить розраховувати на допомогу, вона не має можливості відредагувати свої емоції і типові для розлучення страхи та афекти будуть посилюватися.

Надзвичайно важливо не створювати коаліції, тобто не налаштовувати дитину на об'єднання проти одного з батьків, та не нав'язувати дитині конфлікт лояльності – не змушувати дитину обирати когось одного. Розлучення для дитини символізує часткову втрату влади. Якщо дитина не зможе час від часу знаходити «укриття» в одного з батьків, це може призвести до сильної залежності від того, з ким вона залишилася жити після розлучення. Надмірна залежність викликає скоріше розгублену безпорадність, а інколи – подавлену лють. Тому, входячи у конфлікт лояльності, дитина починає почувати себе невдахою, що призводить до відчуття власної неповноцінності. Так як обидва батьки люблять свою дитину, важливо не позбавляти її права любити їх обох [2].

Схожі думки висловлює і Б.Спок, зазначаючи: впевнитись у тому, що один з її батьків поганий – для дитини ціла трагедія. Навіть, якщо батькам вдається перетягнути дитину на одну із сторін, їх чекає небезпека втратити любов дитини, коли вона досягне більш дорослого віку. Особливо, це стосується підлітків, коли всі звернені до найближчих людей відчуття зазнають докорінних змін. В цей період дитина може несподівано перейти на протилежний бік. Тому кожен з батьків скоріше збереже любов та повагу дитини, якщо не буде підбивати її на прийняття правочинності лише однієї із сторін конфлікту [8].

К.Кволс стверджує, що внаслідок непоправної втрати, у дитини може виникнути відчуття жалю щодо себе. Батькам потрібно бути дуже обережними, щоб це відчуття не перейшло у постійне. Коли батьки виправдовують ту чи іншу поведінку дитини, спираючись лише на ситуацію, яка склалась у ході розлучення, і сподіваються, що потурання та зниження адекватної вимогливості сприятиме більш швидкій її адаптації, то це може привчити дитину до того, що їй все дозволено лише через те, що доля обійшлася з нею жорстоко. Таке ставлення сформує у дитини неправильне розуміння несправедливості, яка є невід'ємною частиною нашого життя. В цьому випадку, головне – допомогти дитині гідно це пережити, а не закрити очі на проблему. Автор звертає увагу на те, що великий вплив має також реакція батьків. Саме на неї орієнтується дитина і діє відповідним чином [5].

Попри всі «нормальні» реакції, що направлені на переживання дитиною розлучення, неможливо знайти дітей, які б з однаковою тугою або агресією реагували на можливу втрату одного з батьків. Д.Вірда зазначає, що необхідні умови, які направлені на допомогу дитині в такій ситуації, перш за все, створюються саме батьками, так як саме на них направлені всі афекти, почуття та фантазії дитини. Дитину потрібно впевнити в тому, що батьки не стали менш досяжними, що її досі люблять і можуть створити безпечне, надійне середовище,

що в неї залишаються стабільні відносини, як з мамою, так і з батьком. Оскільки всі симптоми дитини направлені на те, щоб об'єднати батьків у піклуванні про неї, важливо довести дитині, що зв'язок між ними не втрачено, що вона для них не менш важлива, як і раніше. Все це можливо лише тоді, коли батькам вдасться подолати власні психічні труднощі [2].

Е.Г. Ейдемільер та В.В.Юстицький, розглядаючи наслідки відсутності одного з батьків у сімейній структурі, зазначають, що це може призводити до змін рольової структури родини. Ролі, що виконуються суб'єктом, повинні відповідати його можливостям. Наслідком непосильних вимог можуть бути нервово-психічні напруження та тривога. Прикладом може бути дитина, що тимчасово виконує роль одного з батьків. Вона втягується спочатку в роль «партнера», а пізніше, коли у неї наростає реакція емансипації, а у одного з батьків посилюється бажання утримати її при собі, в роль «дитини, яка потребує опіки». Часто мати, рідше – батько, самі того не усвідомлюючи, хочуть, щоб дитина була для них чимось більшим, ніж просто дитина. Батьки потребують того, щоб дитина задовольняла, хоча б частково потреби, які у повній родині задовольняються психічними взаєминами партнерів. Загалом, це потреба у винятковій прихильності, частково – еротичні потреби, що стимулюються у дитинстві, по відношенню до батьків, у вигляді дитячої закоханості та ревнощів. Такі взаємини у майбутньому спричиняють виникнення страху у батьків перед самостійністю дитини (зокрема – коли вона досягає підліткового віку). З'являється прагнення утримати підлітка будь-якою ціною. Сприймаючи його як маленьку дитину, батьки знижують свої вимоги, створюють потураючу гіперпротекцію, тим самим стимулюючи у нього розвиток психічного інфантилізму. Для попередження виникнення цих ролей, автори пропонують застосовувати заходи із підсилення психічного опору членів родини та корекції потягів, що не сумісні із моральними нормами індивіда [3].

Разом з тим, самотня матір може вдатися до протилежної стратегії виховання дітей. Т.О.Кулікова вказує на те, що деякі матері більш стурбовані власною подальшою долею, а не теперішнім та майбутнім власної дитини. Їхні інтереси зосереджені на пошуках нового партнера. В таких сім'ях, як правило, панує гіпоопіка. Про це можна судити з огляду на неохайний зовнішній вигляд дитини, негодованість, а найголовніше – поведінку, яка відрізняється підвищеною агресивністю, метушливістю, або навпаки, замкнутістю і загальмованістю [6].

Наступна серйозна проблема дітей, що проживають з одним із батьків, частіше із матір'ю, – гіперопіка, тобто надмірна увага, турбота та ласка, якою вона намагається компенсувати відсутність батька. В.Сатир зазначає, що «заголублені» мамою хлопчики, які на додаток можуть впевнитися у тому, що панують жінки, починають відчувати, що чоловіки – нікчеми. Часто, через відчуття відповідальності за безпеку матері, хлопці відмовляються від свого особистого життя. Це може призвести до того, що вони не матимуть уявлення про свої гетеросексуальні потяги та залишаться жити із матерями. Або, навпаки, повстати проти матері та втекти з дому із думкою, що жінки – вороги. Через

відчуття провини вони або поводитимуться із жінками жорстоко, або схиляться перед ними, чим зіпсують залишок свого життя. У випадку із дівчинкою її власна статеві ідентифікація може бути мінливою: приймаючи роль прислуги, вона приречена віддавати все та не отримувати нічого, або може відчувати себе самотійною і абсолютно незалежною, що може сприяти відмові від створення власної родини.

Ще однією проблемою проживання лише з одним із батьків, на думку В.Сатир, є викривлення моделі спілкування із представниками протилежної статі. Складність полягає в тому, що у неповних сім'ях діти не мають можливості спостерігати, як спілкуються їхні батьки, тобто не мають прикладу позитивної взаємодії чоловіка та жінки. Тому батькам потрібно докласти зусиль задля позитивного сприйняття дитиною сутності партнерських взаємин у сім'ї, адже дитині і так спричинили достатньо страждань. Мамі, наприклад, потрібно дуже постаратися, щоб її дитина не думала, що всі чоловіки погані: хлопчику складно буде уявити позитивні сторони представників чоловічої статі. А якщо він не відчуває, що бути чоловіком добре, то він не зможе й себе позитивно оцінювати. Дівчинка, у свою чергу, матиме одностороннє уявлення про чоловіків, що ускладнюватиме взаємодію з ними у майбутньому. Нарешті, не маючи можливості спостерігати взаємини чоловіка та жінки, діти ростуть без прикладу цілісної моделі сімейних відносин.

Водночас В.Сатир прогнозує вдале попередження таких наслідків, якщо мати має адекватну установку відносно чоловіків і є достатньо свідомою, щоб не створювати у дітей негативне уявлення. Мати може допомогти дітям встановити близькі та довірливі взаємини із дорослими чоловіками зі свого оточення, яких вона поважає. Це може бути її власний тато, дядьки або друзі [7].

Ю.Є.Альошина у своїх працях пропонує подивитися на проблему розлучення під іншим кутом та допомогти це зробити батькам. Спираючись на дані численних досліджень, авторка вважає, що інколи для дитини набагато краще жити з одним із батьків, але у спокійній, доброзичливій атмосфері, ніж у повній сім'ї, в якій напружені відносини та конфлікти, а сварки слідує одна за одною. Ю.Є.Альошина стверджує, що для полегшення переживань травми розлучення, у дитини мають залишитися гарні відносини з обома батьками, що підтверджує думку Д.Вірди та Г.Фігдора. Авторка пропонує психологу, котрий працює з батьками, які знаходяться у процесі розлучення, орієнтувати їх на те, щоб той з батьків, який буде жити окремо від дитини, максимально повно брав участь у її вихованні. У такій ситуації багато що залежить від батьків: не осипати один одного взаємними образами, не налаштовувати один проти одного, бути максимально чесними та відкритими – і дитині буде набагато легше пристосуватися до нових умов життєдіяльності.

Як і Д.Вірда, Ю.Є.Альошина зазначає, що більшість батьків вважають, що приховуючи факт розлучення до останнього, вони захищають дитину від надмірних хвилювань. У цьому випадку, автор радить психологу донести до батьків, що саме переживає в цей момент дитина. Не володіючи повною інформацією про те, що відбувається, дитина починає домислювати та

фантазувати, надаючи дійсності більш страхітливі та тривожні риси. Психологу необхідно пояснити батькам, що діти сприймають ситуацію, орієнтуючись на реакцію дорослих. Тому, хоча б заради дитини, батькам не слід фіксуватися на негативних аспектах розлучення [1]. Ю.Є.Альошина пропонує також конкретний приклад тексту повідомлення дитині про розлучення: «Нам з татом (мамою) стало важко жити разом, і ми вирішили жити окремо один від одного, але сподіваємося, що це не дуже сильно відіб'ється на тобі і, головне, – на твоїх відносинах з кожним із нас. Ми обидва тебе дуже любимо і будемо продовжувати любити так само сильно, як і раніше» [1, с.198]. Автор наголошує на важливості останньої фрази, так як для дитини відносини з батьками є дуже значущими.

Втілення рекомендацій, наведених авторами публікацій, на думку Ю.Є.Альошиної, зумовлюють необхідність осмислення двох аспектів роботи психолога, що є синтезом принципів гуманістичної і поведінкової психотерапії:

- психолог повинен розуміти, співпереживати, підтримувати і аналізувати почуття клієнта відносно найближчих людей;
- психолог має бути здатним чітко і конкретно планувати зміни в житті клієнта, структурувати те, що він говорить і робить, надавати зворотний зв'язок і коригувати його висловлювання [1].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз представленого наукового доробку (праці Г.С.Абугалієвої, Ю.Є.Альошиної, Д.Вирди, Е.Г.Ейдемільера, С.Б.Каїрової, К.Кволс, Т.О.Кулікової, В.Сатир, Б.Спока, Г.Фігдора, В.В.Юстицького) доводить, що для більш легкої, менш болючої адаптації дитини до ситуації розлучення із мінімальними наслідками як для неї самої, так і для кожного із партнерів, основна робота психолога повинна бути зорієнтована, в першу чергу, на психічний стан батьків як фактор успішного подолання даного етапу у житті дитини.

У роботі практичного психолога із даною проблемою слід звернути увагу на такі аспекти:

- 1) починати роботу із прояву співчуття та вираження розуміння ситуації, в якій опинилася родина;
- 2) орієнтувати батьків на визнання власної провини та усвідомлення відповідальності за те, що діється;
- 3) орієнтувати батьків на розуміння, аналіз і прийняття власних почуттів як єдиного, що допоможе адекватно сприймати і розуміти почуття і поведінку власної дитини;
- 4) орієнтувати батьків на відкритість і довіру по відношенню до дитини, як допомога їй у вільному висловлюванні власних переживань, що дасть можливість визначити, якої саме «швидкої допомоги» потребує дитина на даний момент;
- 5) продемонструвати варіативність ситуації розлучення, погляд під іншим кутом на проблему, що дозволить батькам направити дії на полегшення переживань дитини щодо травмуючої ситуації;
- 6) підготувати до більш тісного контакту із колишнім партнером, для того, щоб не позбавляти дитину почуття захисту, любові і значимості,

можливості любити однаково обох батьків;

7) планувати і послідовно втілювати конкретні кроки, спрямовані на негайну зміну ситуації.

Узагальнюючи, слід зазначити, що гармонійна, щаслива дитина ростиме лише у родині із батьками, які добре розуміють її. Тому допомога дітям, в першу чергу, лежить через відновлення душевної рівноваги її батьків, які зможуть створити безпечні умови та надати необхідну підтримку дитині у складній ситуації (і зокрема – під час розлучення).

У подальшому ми плануємо розглянути особливості роботи із дитиною як важливий етап психологічного супроводу складної сімейної ситуації під час розлучення батьків, що сприятиме полегшенню дитячої травми.

Список використаної літератури

1. Алешина Ю. Є. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Є. Алешина. – Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
2. Вирда Д. Помощь разведенным родителям и их детям : от трагедии к надежде. По страницам научных трудов Гельмута Фигдора. / Д. Вирда. – Москва : Издательство Института Психотерапии, 2000. – 224 с.
3. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Ленинград : Медицина, 1990. – 192 с.
4. Каірова С. Б. Психологічна робота з дітьми, які пережили розлучення батьків / С. Б. Каірова, Г. С. Аbugалієва. // Науково-методичний електронний журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – С. 90–97.
5. Кволс К. Радость воспитания. Как воспитывать детей без наказания. / К. Кволс. – Москва : Весь, 2006. – 288 с.
6. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. / Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 1999. – 232 с.
7. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – Москва : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
8. Спок Б. Ребенок и уход за ним / Бенджамен Спок. – Москва : АРД ЛТД, 1998. – 608 с.

УДК 159.9

Маліцька Л.Б.

Психологічні аспекти професійної деформації працівників правоохоронних органів

Анотація. Стаття присвячена аналізу психологічних аспектів професійної деформації співробітників правоохоронних органів. Передумовам та наслідкам виникнення цього явища і можливостям подолання професійної деформації особистості.

Ключові слова: професійна деформація, працівники правоохоронних органів.

Малицкая Л.Б. Психологические аспекты профессиональной деформации работников правоохранительных органов

Аннотация. Статья посвящена анализу психологических аспектов профессиональной деформации сотрудников правоохранительных органов. Происхождению и последствиям возникновения этого явления, а также возможностям преодоления профессиональной деформации личности.

Ключевые слова: профессиональная деформация, работники правоохранительных органов.

Summary. The article is devoted the analysis of psychological aspects of professional deformation of employees of low enforcement authorities To pre-conditions and consequences of origin and methods of overcoming of professional deformation of personality.

Keywords: professional deformation, low enforcement authorities.

Професійна діяльність співробітників органів внутрішніх справ має ланку специфічних особливостей, яка передбачає спілкування з девіантними субкультурами. В наслідок непередбачуваних, емоціогенних ситуацій виникає висока нервова напруга, до якої долучаються невисокий рівень життя, негативна суспільна думка. Таким чином формується стресогенна атмосфера з підвищеним ризиком впливу службової діяльності на її суб'єктів.

Латентний негативний вплив професійної діяльності при низькому рівні психологічного захисту створює умови для виникнення професійної деформації. Професійна деформація характеризується виникненням комплексу стійких негативних змін у структурі особистості які виникають під впливом службової діяльності.

Деформація – є результатом впливу на особистість групи факторів (керівну роль серед яких відіграють специфічні прийоми і методи службової діяльності та попередня особистісна обумовленість виникнення психологічних розладів.

Професійна деформація знижує не тільки ефективність службової діяльності, а й рівень функціонування особистості в загалом і може реалізуватися і може реалізуватися за наступними напрямками:

1. Формування і стенизація негативних професійних стереотипів.
2. актуалізація соціально небезпечних рис особистості (жорстокість, мстивість, цинізм, професійна корпоративність).
3. Формування девіантної поведінки у формі протиправних дій, зловживання алкоголем чи наркотиками, ігрової залежності, суїцидальної динаміки.
4. Зниження рівня соціальної адаптації у формі сімейних проблем і деструктивних конфліктів з оточуючими.

5. Надмірні і не адаптивні прояви архаїчних механізмів психологічного захисту.

Формування негативних професійних стереотипів найбільш розповсюджений феномен професійної деформації. Професійні стереотипи являють собою трансформацію соціальних стереотипів у професійну діяльність. Стереотипи передбачають фіксовану готовність сприймати і оцінювати події тенденціозним чином, а також діяти у відповідності з наявними в особистісному життєвому досвіді установками.

Негативна стереотипізація проявляється в упередженому ставленні до об'єктів службової діяльності, впевненості у власній бездоганності, культурі сили, емоційній байдужості, аутизації міжособистісного спілкування.

Регулярно проявляючись у професійній діяльності, стереотипи набувають характеру стійких когнітивно-поведінкових структур, які розповсюджують свій вплив за межі службової діяльності. схильність до формування негативних соціальних стереотипів особливо проявляється в контексті невротичних розладів. Ця, здебільшого генетично обумовлена, схильність може спонукати професійну деформацію і навпаки професійна деформація може актуалізувати нервово – психічні розлади особистості.

Певні аспекти невротичної слабкості, які неодноразово проявляються у поведінці особистості починають фіксуватися у її свідомості як стала особистісна характеристика. Суб'єкт рефлексує власні проблеми у взаємодії з іншими вписуючи невротичну симптоматику в структуру особистості. усвідомлення психологічних хворобливих розладів для особистості важче ніж визнання вад розвитку чи виховання. вади розвитку і виховання – популярна у сучасному суспільстві проблематика. в суспільній думці вона асоціюється з ефективністю діяльності педагогів, психологів, батьків, лікарів. тобто в оцінці вад розвитку і виховання переважає загальна суспільна відповідальність над індивідуально-особистісною. Таким чином особистість отримує можливість перекладати відповідальність за власне життя на суспільно орієнтовані зовнішні маркери.

Толерантність до соматично фіксованих вад особистості в суспільстві більш висока ніж до психологічних, чи то психіатричних, що інколи ототожнюється. суспільна поблажливність до медичних діагнозів не розповсюджується на психологічні розлади. Вони сприймаються як більш проблематичні для співіснування.

Інстинктивна напруженість суспільної думки відносно психологічних розладів особистості спонукає невротиків до маскуванню за рахунок декларування певних соматичних розладів. Які, на їх точку зору, нівелюють суспільну зацікавленість до професійної деформації. Маскування направлене на збереження психологічного комфорту. Який для особистостей з невротичними розладами може стати суперзначущим показником власної адекватності.

Стан психологічного комфорту здійснює стабілізуючий вплив на загальний рівень тривожності і позначається у свідомості особистості як період адекватності до суспільної взаємодії. Відчуття психологічного комфорту знижує градус протистояння зовнішнім та внутрішнім суперечливим судженням стосовно ефективності особистісного функціонування людини з невротичними розладами. Психологічний комфорт психотерапевтично підвищує психологічний імунітет до

стресових ситуацій і здійснює анестезуючу дію на рефлексію накопичених психотравмуючих ситуацій.

До основних негативних стереотипів в діяльності співробітників правоохоронних органів відносяться наступні феномени:

1. Звинувачувальна позиція. Вона є наслідком наступних причин: 1) владних повноважень; 2) припису виявляти правопорушення; 3) частого професійного спілкування з порушниками суспільного порядку. Проявляється «звинувачувальна позиція» у намаганнях співробітника МВД займати домінуюче-звинувачувальну позицію по відношенню до людей, з якими приходиться взаємодіяти під час виконання службових обов'язків, ігнорувати презумпцію невинності громадян.

2. Впевненість у власній безпомилковості при вирішенні професійних питань. Її створює професійна установка представників охорони порядку на незалежну від обставин, правильність їх дій в процесі вирішення професійних задач. Проявляється у завищеній самооцінці, впевненості в безпомилковості власних думок і вчинків, а також у прийнятті рішень протилежного характеру з одного і того ж питання.

3. Стереотип закритості. Проявляється в монополізації інформації та схильності до «засекречення», щоб надати собі уявної значущості. Соціально-психологічний компонент цього стереотипу проявляється в агресивній поведінці співробітників у відповідь на критичні зауваження на їх адресу, в небажанні співробітників МВД знайомити суспільство з припущеними порушеннями законодавства.

4. Культ сили. Найчастіше пов'язаний з уявленням про те, що повагу до себе можна викликати тільки за рахунок страху. У відповідності з даним стереотипом, керівник повинен бути жорстоким, навіть страхітливим, а представник влади повинен займати силову домінуючу позицію над іншими людьми.

5. Стереотип «начальник завжди правий». Цей стереотип проявляється в тому, що на думку співробітників, керівник повинен вимагати від членів колективу виключного підкорення і виконання наказів без обговорення та роздумів. Підлеглий повинен приймати погляди начальника і виконувати його накази і рішення якими б вони не були.

6. Заперечення почуттів. Під час посилення професійної деформації спостерігається руйнування нормальних емоцій і почуттів у відповідь на різноманітні життєві ситуації. Співробітники перестають відчувати жалість, сором, підміняючи їх агресією і байдужістю. Долання негативних почуттів, що виникають при виконанні правоохоронної діяльності, викликає різні форми залежної поведінки.

Регулярно проявляючись у професійній діяльності стереотипи набувають характер стійких когнітивно-поведінкових стереотипів і розповсюджуються за межі службової діяльності. коли службова роль переноситься у поза службові сфери життя, де соціальні очікування і орієнтації можуть не співпадати з професійними, можна говорити про наявність тотальної профдеформації.

Поведінка людини в даному випадку стає неадекватною обставинам і спілкування з нею значно ускладнюється.

Профілактика професійної деформації має орієнтуватися на особистісну схильність до виникнення невротичних розладів і передбачати широкий спектр попереджувальних заходів як-то:

- навчання ефективним психологічним технікам вирішення типових проблемних ситуацій;
- методам протидії маніпуляціям;
- методам швидкого подолання власної агресивної поведінки;
- техніки саморегуляції;
- індивідуальним засобам зниження рівня тривожності.

Психотерапевтичний ефект матимуть:

- планування професійного росту;
- опанування індивідуальних стандартів власної ефективності.

Список використаної літератури

1. Александровский Ю.А. Психогении в экстремальных условиях / Ю. А. Александровский, О. С. Лобасов, Л. И. Спивак, Б. П. Щукин. – Москва : Медицина, 1991.- 115 с.

2. Березин Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников, Р. В. Рожанец. - Москва: Медицина, 1976.- 186 с.

3. Пуховский Н. Н. Психологические последствия чрезвычайных ситуаций / Н. Н. Пуховский.- Москва : Академический проект; 2000. – 286 с.

УДК 159.942.5:78

Сиволап О. С.

Особливості усвідомлення артистом власного емоційного стану як умова покращення виконавської діяльності

Анотація. Статтю присвячено проблемі психологічної підготовки виконавця до концертного виступу, а саме впливу емоційного стану на виконавця та його діяльність. Представлено результати дослідження особливостей усвідомлення емоційного стану виконавців безпосередньо перед виступом і в момент пригадування після виступу.

Ключові слова: емоційний стан, усвідомлення емоційного стану, публічний виступ, виконавська діяльність.

Сиволап О. С. Особенности осознания артистом собственного эмоционального состояния как условие улучшения исполнительской деятельности

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической подготовки исполнителя к концертному выступлению, а именно влиянию эмоционального состояния на исполнителя и его деятельность. Представлены результаты исследования особенностей осознания эмоционального состояния исполнителей

непосередственно перед выступлением и в момент припоминания после выступления.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, осознание эмоционального состояния, публичное выступление, исполнительская деятельность.

Summary. The article is dedicated to the problem of a psychological preparation of a musician before concert performance, such as the influence of the emotional state on the artist and his or her work. There are the results of the research of the properties of realization of emotional state of performers directly before the performance and in the moment of recalling after the show.

Keywords: emotional state, awareness of the emotional state, public performance, performing activity.

Життя кожної людини яка займається творчою діяльністю не проходить без такої важливої події як публічний виступ. Він є результатом важкої праці артиста, і є для нього відповідальним актом, що стимулює його подальший творчий розвиток. Більшість виконавців ретельно вивчають твір, обмірковують виконавський план, нескінченно репетирують всі фрагменти майбутнього виступу, але, виходячи на сцену, втрачають здатність контролювати те, що відбувається, і не можуть успішно реалізувати художні наміри. Тому, проблема психологічної підготовки виконавця до концертного виступу – одна з найважливіших в музично-виконавському мистецтві.

У працях видатних музикантів, педагогів, психологів (Л. А. Баренбойма, Д. Д. Благого, А. В. Віцинського, С. І. Савшинського, Г. М. Когана, Г. Г. Нейгауза, К. С. Станіславського, А. Л. Готсдінера та ін.) представлені деякі поради щодо психологічної підготовки виконавця до концертного виступу. Між тим, у науковій літературі недостатньо висвітлені психологічні аспекти емоційного стану артиста та його вплив на виконавську діяльність. Наша стаття має на меті дослідити особливості усвідомлення емоційного стану виконавця перед виступом як умову успішної виконавської діяльності.

Емоційний стан – це переживання людиною свого ставлення до навколишньої дійсності і до самого себе в певний момент часу [3]. Емоційні стани тісно пов'язані з індивідуальною семантичною значимістю інформації що надходить до людини і є як би корекцією, що вноситься людиною у відповідь. Будь-який вид свідомої людської діяльності завжди в тій чи іншій мірі пов'язаний з розвитком емоційного стану [7].

На прикладі навчальної діяльності Г. С. Костюк зазначав, що емоційні стани спостерігаються на всіх її етапах, ці емоційні компоненти, формуючись у процесі діяльності, зумовлюють її перебіг. Так, емоційні стани, емоції, емоційне самопочуття – істотні регулятори навчальної діяльності. Часта повторюваність станів сприяє тому, що формує звички, риси характеру, навіть частково впливають на становлення спрямованості особистості [6, с. 29]. Зазначені закономірності характерні для перебігу будь-якої діяльності.

Спроба дослідити вплив емоційного стану на творчу діяльність, була здійснена Т. Любартом. Посилаючись на гіпотезу Айзен, автор констатує, що тільки позитивні емоційні стани сприяють творчій продуктивності, чого неможна сказати про негативні чи нейтральні стани. Водночас, автор наводить думку Г. Кауфмана и С. Восбург (Kaufmann, 1995; Kaufmann & Vosburg, 1997) про те, що критерій задоволеності рішенням, котрим оперує індивід, значно занижений в позитивному емоційному стані, у зрівнянні з негативним чи нейтральним станом. Позитивні емоції «сигналізують» індивіду про те, що він знаходиться в благополучному стані, тому він у меншому ступені відчуває необхідність докладати когнітивні зусилля. При вирішенні творчої задачі показники швидкості мислення знижуються, тому що, задовольняючись своїми рішеннями, індивід пропонує менше нових ідей. Навпаки, негативна емоція сигналізує індивіду про те, що він знаходиться у проблемній ситуації і необхідно докласти зусиль, щоб повернутися до нейтральної ситуації [2, с. 4-7].

Конопкіним О. А. було помічено, що легка ступінь тривожності суб'єкту може визначати досягнення їм високого рівня регуляції за рахунок ретельності, відповідальності і мобілізації всіх своїх можливостей при виконанні діяльності. Вимогливість до себе і прагнення обов'язково досягти високого рівня результатів дозволяє суб'єкту, реально досягнувши успіху, компенсувати відсутність апріорної впевненості в удачі і є засобом самоствердження і отримання потрібних для нього позитивних переживань [1, с. 46].

Посилаючись на данні ряду вчених, П. В. Симонов вважає, що «для кожної діяльності існує певний оптимум емоційного напруження, при якому ця діяльність виконується найбільш ефективно» [5, с. 123]. Тому, можемо сказати, для того щоб успішно виступити на концерті чи екзамені, виконавцю необхідно бути у стані так званої «оптимальної концертної готовності». Коли емоційне збудження музиканта досягає оптимального рівня, створюються можливості для виникнення особливого стану своєрідної напруги і підйому духовних сил, особливого почуття творчого підйому, всього того, що прийнято називати натхненням.

Передконцертний період, викликає у багатьох музикантів-виконавців різні емоційні стани, як справедливо зазначає С. І. Савшинський: «вони можуть наступити з моменту появи афіші, що сповіщає про майбутній концерт, і триватимуть аж до облачення в концертний костюм і перебування в артистичній концертного залу, і, нарешті, власне конвертування» [4, с. 138].

Існує думка, що передстартове хвилювання спортсменів і сценічне хвилювання артиста мають багато схожого. Спортивні психологи встановили, що передстартові реакції спортсменів проявляються в трьох основних формах – стан «бойова готовність», стан «передстартова лихоманка» та стан «передстартова апатія». Сценічне хвилювання виконавця дуже схоже за своєю природою на ці три стани. Так, почуття творчого підйому під час успішного концертного виступу супроводжується змінами в організмі, характерними для спортсменів у стані «бойова готовність». У такому стані зростає швидкість реакцій, покращується мислення та увага, підвищується рівень стійкості до перешкод. Відчуття тривоги

й занепокоєння, випробувані деякими музикантами під час виходу на сцену, супроводжується змінами в організмі, характерними для «передстартової лихоманки». Поведінка стає метушливою, увага розосереджується, емоційна напруга зростає. Інколи виконавець каже, що у нього зникло бажання творити, що йому все байдуже, така форма хвилювання схожа на стан «передстартової апатії».

В будь-якому разі, щоб успішно впливати на той чи інший емоційний стан, виконавцю необхідно його усвідомити, отже, розпізнати, дати назву, оцінити. Для здійснення цього процесу необхідно задати або актуалізувати відповідні інтерпретативні рамки. В якості таких рамок досліджуваним були запропоновані критерії та показники дослідження особливостей психоемоційного стану, передбачені методикою САН, розробленої В. А. Доскіним, Н. А. Лаврентьевої, В. Б. Шарай і М. П. Мірошніковим.

Назва методики походить від перших букв основних складових стану людини, на діагностику яких був зосереджений даний опитувальник: самопочуття, активність, настрої. Її автори стверджують, що саме ці критерії в повному обсязі можуть ефективно досліджувати стан кожної особистості. Критерій настрою виступає як фактор валентності, що розрізняє приємні та неприємні емоції, а активність як показник рівня активації, котрий відповідає за продуктивну діяльність та її результативність.

В емпіричному дослідженні приймали участь 36 студентів музично-хореографічного відділення, серед яких представників чоловічої статі 9 осіб, жіночої – 27 осіб. Досліджуваним було запропоновано співвіднести свій стан з певною оцінкою на шкалі за різних умов: у першому досліді безпосередньо перед виступом, у другому, – через певний проміжок часу після виступу, спираючись на спогади про власні переживання до виступу.

Таблиця 1

Результати дослідження емоційного стану виконавця за методикою САН

Показник	Перед виступом		Після виступу, у спогадах	
	норма	низький	норма	низький
	Кількість виконавців, %			
Самопочуття	39	61	50	50
Активність	11	89	95	5
Настрій	28	72	67	33
Загальний показник	25	75	89	11

За результатами дослідження (див. таблиця 1) виявлено, що перед виступом у оптимальному стані знаходиться лише 25 %, решта – 75 % потерпають від впливу негативного емоційного стану. Негативний стан виявляється в тому що, безпосереднє очікування виконавцем зустрічі з публікою супроводжується неухважністю, швидкою зміною різних за характером переживань, пригніченим або піднесеним настроєм, тривогою, хвилюванням, нав'язливими думками про

провал або успіх і іншими проявами, може виникнути надмірне збудження, нетерпляче бажання виступити, або, навпаки, невпевненість в собі. Негативний емоційний стан демобілізує функціональні можливості виконавця, дезорганізує його, з'являється невпевненість в бездоганності вчиненого тексту, в подоланні технічних труднощів, тощо.

Результати в умовах після виступу, тобто у спогадах, значно різняться. Більшість випробуваних – 89 %, у своїх спогадах про емоційний стан перед виступом характеризували його як позитивний, решта 11 % – оцінювали негативно.

Отже, простежується чітка тенденція: перед виступом більшість досліджуваних за всіма критеріям мають низький рівень емоційного стану, вони можуть відчувати нестабільність, напруженість, розгубленість, апатичність, скутість. Рівень низької активності виконавців дуже схожий на «передстартову апатію» яку ми описували раніше, їхні рухи у такому стані можуть стати незграбними, пропадає координація, виконавець відчуває недомагання і слабкість. Цікавим є те, що у спогадах свого виступу, майже всі виконавці оцінили саме цей критерій найбільш позитивно. За результатами дослідження після концерту, видно що всі показники покращилися. Отже, можна констатувати, що позитивний емоційний досвід, отриманий під час вдалого виступу, може у подальшому інтерпретувати спогади виконавця, і, в даному випадку, дозволяє усвідомлювати особистий досвід емоційних переживань як більш позитивний, позбавлений зайвої напруги.

Емоційні стани, які часто переживають виконавці, можуть закріплюватися й ставати стійким утворенням (К. Ізард, М. Д. Левітов, О. О. Прохоров, Н. Ю. Хрящева та ін.). Тому, при розробці шляхів оптимізації емоційного стану виконавця, потрібно враховувати необхідність активізації інтерпретованого досвіду переживань у період після виступу.

Проаналізувавши результати емпіричного дослідження ми дійшли висновку про те, що більшість виконавців перед виступом мають негативні показники емоційного стану, страждають від впливу негативних форм сценічного хвилювання, що у свою чергу може істотно вплинути на їх особистість, теперішню та майбутню діяльність. Досить очевидно, що проблема подолання негативного емоційного стану та досягнення оптимальної сценічної готовності, представляє собою постановку наступної проблеми: розробки конкретних прийомів оптимізації емоційного стану артиста, на основі усвідомлення особистого досвіду власного успіху під час виконавської діяльності.

Список використаної літератури

1. Конопкин О. А. Участие эмоций в регуляции активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38-49.
2. Любарт Т. Творчество и креативность. Описание эмоций и влияние их на творческую деятельность / Т. Любарт // Обдарована дитина. – 2010. – № 9. – С. 2-7.

3. Психология человека от рождения до смерти / [под ред. Реана А. А.]. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 620 с.
4. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. – М.: «Классика – XI век», 2005. – 165 с.
5. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1975. – 173 с.
6. Хоменко З. І. Емоційний стан як основа емоційного самопочуття особистості. Вплив учителя на емоційний стан учнів / З. І. Хоменко. – К.: ред. загальнопед. газет б-к «Шкільного світу», 2012. – 128 с.
7. Эмоциональное состояние // Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/21234/

УДК: 616.89: 316.6: 37.013.77.03

Токарева Н.М., Саенко Н.О.

Соціально-психологічна складова невротичних розладів у підлітковому віці

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми виявлення невротичних розладів у підлітковому віці. Основним патогенним фактором етіології неврозів визнано психотравмуючий досвід міжособистісних стосунків (конфлікти із однолітками та конфлікти стосунків у сім'ї). Здійснено узагальнення тенденцій виявлення невротичних розладів підлітками.

Ключові слова: психічне здоров'я, невроз, внутрішній конфлікт, підлітковий період, травматизація особистості.

Токарева Н.Н., Саенко Н.А. Социально-психологическая составляющая невротических расстройств в подростковом возрасте

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы невротических расстройств в подростковом возрасте. Основным патогенным фактором этиологии неврозов признан психотравмирующий опыт межличностных отношений (конфликты с ровесниками и конфликты отношений в семье). Осуществлено обобщение тенденций проявления невротических расстройств подростками.

Ключевые слова: психическое здоровье, невроз, внутренний конфликт, подростковый период, травматизация личности.

N.N.Tokareva. N.A.Sayenko. Social-psychological component of neurotic disorders at the age of adolescence.

Summary: This article is dedicated to the problems of neurotic disorders at the age of adolescence. The main pathogenic factor in the aetiology of neuroses is considered to be psychical traumatic experience of interpersonal relationships (conflicts with peers and quarrels in family relations). The generalization of trends of neurotic disorders by teenagers is implemented.

Keywords: mental health, neurosis, inner conflict, adolescence, traumatisation of a personality.

Постановка проблеми. Психічне здоров'я, психосоціальний комфорт людини безпеліційно визнається науковою спільнотою однією із найважливіших проблем сучасності (Н.В.Жигинас, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, А.Б.Смулевич, І.Я.Стоянова, Е.Г.Ейдемільер та ін.). Разом з тим складність та суперечливий характер полівекторних трансформаційних процесів у сучасному соціокультурному середовищі спричиняють високе нервово-психічне напруження життєвого простору людини, що, у свою чергу позначається на її психічному здоров'ї. Нервові зриви, межові нервово-психічні розлади, афективно-невротичні реакції зумовлюють аномалії у міжособистісних стосунках, підвищують агресивність, конфліктність життєвих сценаріїв, викликають небажані зміни у поведінці – включно до асоціальних вчинків, знижують працездатність людини [4, с.5]. Особливо значущим даний ракурс проблеми є у період дорослішання, коли стандарти життєвого стилю людини лише формуються.

У площині означеного не викликає сумнівів актуальність дослідження соціально-психологічних факторів спричинення неврозів у підлітковому віці.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблема невротичних розладів особистості широко обговорюється науковою спільнотою (М.М.Аксьонов, Ю.Ф.Антропов, Л.П.Великанова, В.Б.Захаржевський, О.І.Захаров, Д.Н.Ісаєв, Є.В.Кайдановська, А.Г.Литвінов, А.Б.Смулевич та ін.) у психологічному, психотерапевтичному, психіатричному, психофізіологічному, медичному контентах. Традиційно поняття «невроз» (від грец. *neuron* – жила, нерв) інтерпретується як група межових функціональних нервово-психічних розладів, що виявляються у специфічних клінічних феноменах при відсутності психотичних явищ [5, с.213] і збереженні здатності до самооцінки [6, с.291].

При неврозах спостерігається типовий паттерн симптомів, що не має чітко окреслених меж. Клінічна картина невротичних розладів характеризується поєднанням порушень вищої нервової діяльності і соматовегетативних розладів із суб'єктивними переживаннями (генералізована тривожність, тривога, фрустрація та ін.), супроводжується астеничними, нав'язливими або істеричними проявами (тривожні стани типу фобії, стани деперсоналізації, депресивні реакції, істерії), а також тимчасовим зниженням розумової і фізичної активності, розладами парасимпатичних автоматизмів [6, с.291–292].

В етіології неврозів вагому роль відіграють такі фактори: біологічні (спадковість, конституція, тривалі соматичні захворювання); психологічні (дисоціація когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів стосунків, преморбідні особливості особистості (підвищена відповідальність і сумлінність, висока чутливість до критики, низькі показники поступливості при середньому ступені вираженості таких якостей, як рішучість, фрустраційна толерантність і адаптивність тощо), психічні травми); соціально-психологічні (несприятливі сімейні обставини, дисфункціональне виховання у сім'ї, конфліктні міжособистісні стосунки у референтній групі, порушення системи значущих

стосунків особистості тощо). Разом з тим слід враховувати, що невротичні розлади (неврастенії, неврози страху, істеричні неврози, неврози нав'язливих станів [5, с.213]) відзначаються поліфакторною природою. Центральною ланкою розвитку неврозів визнано (Ю.Ф.Антропов, Л.П.Великанова, О.І.Захаров, Г.Л.Ісуріна, В.М.Мясищев та ін.) психотравмуючий досвід міжособистісних стосунків, що призводить до внутрішньо-особистісних конфліктів, які зазвичай супроводжуються тривалим перенапруженням інтелектуальної та емоційної сфер психіки.

У медичній психології традиційно розрізняють різні (проте взаємопов'язані) способи суб'єктивного опрацювання внутрішніх конфліктів: психічні і соматичні. F.Alexander, B.Luban-Plozza, W.Poldinger наголошують, що невирішений конфлікт породжує градацію послідовних змін станів емоційного напруження, тривоги, депресії, конверсій, які супроводжуються функціональними відхиленнями соматичної природи [цит. за 2, с.96]. У дослідженнях співвіднесення неврозів та психосоматичних розладів Л.П.Великанова, зокрема, наголошує: «Невротичні симптоми регресують при виникненні тілесних розладів, але нерідко можуть виникати знову при редукції соматичної симптоматики» [2, с.95]. Ф.Александр, поєднуючи неврози і психогенні психосоматичні захворювання у площині символічної семантики, вважає, що прояви психогенії визначаються глибиною витіснення конфлікту: при психосоматичній патології вона є максимальною, тоді як при неврозах і вегетативних розладах виражається меншою мірою. Виснаження адаптивних можливостей призводить до прориву бар'єру психічної адаптації й спричиняє хроніфікацію висцеровеgetативних розладів в умовах тривалого емоційного напруження [1]. Взаємодія між патогенними факторами є досить складною, і цим певною мірою пояснюється різноманітність неврозів.

Узагальнення результатів аналітичного огляду наукових досліджень із проблеми варіативного виявлення неврозів засвідчує недостатність напрацювань, присвячених психологічному супроводу осіб підліткового віку із невротичними розладами.

Постановка завдання. З метою уточнення специфіки соціально-психологічного контексту неврозів у підлітковому віці нами було здійснено аналіз етіології невротичних розладів осіб даної вікової групи, які звернулися за допомогою до психологічної служби Психоневрологічного диспансеру (ПНД) міста Кривого Рогу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальну вибірку склали 29 осіб (16 дівчат, 13 хлопців) підліткового періоду генези буття віком 13–15 років. У визначенні логіки свого дослідження ми керувалися напрацюваннями провідних фахівців із психології неврозів особистості.

Згідно із патогенетичною концепцією неврозів і психотерапевтичним аспектом теорії В.М.Мясищева провідним етіологічним фактором невротичних розладів є група соціально-психологічних чинників, що спричиняють виникнення міжособистісних та/ або внутрішньо-особистісних конфліктів, які за даних умов не можуть бути вирішені конструктивним шляхом. Особливо значущим переживання конфліктів є у період дорослішання, адже «ніхто не може

подорослішати, уникаючи стресів, на які людина реагує не завжди адекватно», – підкреслює М.Т.Хезлем [6, с.293].

Аналіз онтогенетичних особливостей розвитку особистості протягом підліткового періоду дозволяє стверджувати, що найбільш актуальними конфліктами, які спричиняють накопичення змін невротичного кола у період дорослішання, є суперечності 1) між прагненням особистості до задоволення власних потреб і вимогами навколишнього середовища; 2) між потребою підлітка у самостійності і залежністю від дорослих; 3) між персональними нормами саморегуляції особистості і агресивними тенденціями у вимірах несталого соціального середовища; 4) між рівнем домагань та суб'єктивним потенціалом (можливостями) людини; 5) між рівнем домагань та рівнем досягнень суб'єкта у діяльності. Разом з тим досвід психоконсультаційної та психотерапевтичної роботи доводить, що у ситуаціях виявлення особистістю (особливо у підлітковому віці) симптоматики невроту підтверджує наявність широкого спектру конфліктів, зумовлених порушеннями системи стосунків. У даному семантичному полі найбільш патогенні, суб'єктивно невіршувані суперечності детермінує емоційно негативне, неадекватне ставлення особистості до себе (В.А.Абабков, О.І.Захаров, Е.В.Кайдановська).

Загальний патогенез невротів у період дорослішання ми розглядали у площині авторської моделі О.І.Захарова, що представляє динаміку дії таких факторів: 1) конституція і нервово-соматичне ослаблення організму; 2) преморбідні особливості і вікові характеристики; 3) несприятливі життєві ситуації; 4) психологічна травма і внутрішній конфлікт; 5) нервово-психічне напруження; 6) патофізіологія; 7) особистісні зміни [3, с.66]. У контексті означеного були виокремлені параметри аналізу отриманих даних.

Основними етіологічними факторами невротів у вибірковій сукупності були визнані міжособистісні конфлікти із однолітками та конфлікти міжособистісних стосунків у сім'ї (частіше – розлучення батьків); поточні життєві обставини, в яких опинялися підлітки, виступали в якості «спускового механізму вивільнення витісненого емоційного матеріалу» [6, с.292].

Слід наголосити також на несвоечасності звернення осіб із невротичними розладами по психологічну допомогу. Зокрема було виявлено, що звернення до психологічної служби переважно ініціюється родинами осіб із невротичними розладами лише на етапі патофізіологічної деструкції. Проте вже на етапі нервово-соматичного ослаблення організму може прослідковуватися симптомокомплекс афективно-невротичних розладів.

Узагальнена клінічна симптоматика невроту хлопців-підлітків в анамнезі характеризується скаргами на тремор рук, порушення сну (респонденти не можуть заснути, їх турбують нічні кошмари); разом з тим прослідковуються симптоми нервово-психічного напруження (тривога, неспокій, пригнічений настрій), що спричиняють проблемний характер міжособистісної взаємодії (агресія та/ або недовіра до оточення, провокації конфліктів, і разом з тим – прагнення до усамітнення) та погіршення успішності навчання. Патогенез невроту хлопців у динаміці відтворює таку схему: *щоб досягти мети – потрібно*

взаємодіяти із іншими людьми (це узгоджується із механізмами інтимно-особистісного спілкування як провідної діяльності у підлітковому віці), проте симптоми невротичного розладу цьому перешкоджають. У даному контексті усі цільові установки є недосяжними, втрачають свою значущість, а для означення нових – немає ані ресурсів, ані умов. Через це потенційні можливості, здібності хлопців, що могли б привести до успіху (его-ідентичності у групі однолітків, самореалізації, самоствердження), залишаються нереалізованими. Дана ситуація спричиняє ускладнення невротичних реакцій.

Дівчата-підлітки скаржаться на харчові розлади (втрату апетиту, зокрема й вияви невротичної анорексії), порушення менструального циклу; наявні також прояви нервово-психічного напруження (плаксивість, дратівливість, депресія, істерики). В якості прикладу наведемо історію Каті К. (15 років). Дівчину привела мама, яка помітила, що донька останнім часом дуже схудла (протягом двох місяців Катя втратила більше 10 кг і продовжує втрачати вагу). Обстеження педіатром не виявило жодних соматичних захворювань; лікар порадив звернутися до ПНД. Всі симптоми Каті свідчили про нервову анорексію. У процесі роботи із психологом виявилось, що патогенним фактором нервового розладу став конфлікт дівчини із однокласниками. Катя, стильна, хоча й децю повнувата дівчина, вчилася у школі на «відмінно», без особливих зусиль засвоювала навчальну програму. Її «опоненти» – група амбітних дівчат «модельної зовнішності» (стрункі, тендітні) вчилися посередньо. Розуміючи, що поступаються Катерині інтелектом, вони почали переслідування «конкурентки», жорстко висміюючи її зовнішність при будь-якій нагоді. Конфлікт вирішити не вдалося, дівчина мусила змінити школу. Проте психологічна травма підлітка була настільки серйозною, що дівчина вивела для себе «формулу життя»: щоб уникнути конфліктів із однолітками у новій школі, потрібно позбавитися причини переслідувань: схуднути. «Я буду настільки худю, що в мене будуть стирчати кістки і мої вороги не знайдуть приводу сміятися наді мною; тоді мені не доведеться страждати і змінювати школу».

Гостра афективно-невротична реакція підлітків на психотравмуючу ситуацію пояснюється зокрема й такими віковими особливостями психічного розвитку як егоцентризм самооцінки (неадекватно високий рівень сконцентрованості на власній особистості, що спричиняє переоцінку своїх можливостей, надмірне честолюбство, самовпевненість), цінність образу фізичного «Я» (уявлення про себе із позицій наявних еталонів чоловіка або жінки); саме із підліткового віку співставлення реальних і ідеальних уявлень про себе стає основою «Я-концепції» особистості. Підлітки є надзвичайно чутливими до критичних оцінок на свою адресу, що, у свою чергу, позначається на адекватності самоставлення й загальному емоційному фоні світосприймання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. В цілому результати даного дослідження дозволяють стверджувати, що реадаптація підлітків із невротичними розладами неможлива без реконструкції і відновлення системи міжособистісних стосунків, основним концептом якої є усвідомлення дитиною особливостей власної особистості і значущості адекватних міжособистісних взаємин для

психічного розвитку. Відновлювальна терапія при лікуванні неврозів (як і будь-якого іншого психічного захворювання) має обов'язково посилюватися психологічною підтримкою особистості у вимірах соціокультурного простору. Дорослі (батьки, вчителі) повинні не тільки і не стільки «формуєвати» особистість підлітка, але й сприяти індивідуальному розвитку, прагнути емоційної близькості, розуміння, співчуття.

Зниження ролі зовнішніх психотравмуючих факторів, достатня психологічна підтримка близькими хворої людини із нервово-психічними розладами (психолого-педагогічна модель стосунків) є важливими складовими терапевтичного і реабілітаційного процесу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації корекційно-реабілітаційного супроводу підлітків із афективно-невротичними розладами і передбачає подальші наукові дослідження.

Список використаної літератури

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер; [пер. с англ. С.Могилевского]. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.
2. Великанова Л. П. Динамические соотношения невротизма и психосоматических расстройств (Часть 2) / Л. П. Великанова. // Социальная и клиническая психиатрия. – 2006. – № 1. Т.16. – С. 95 – 101.
3. Захаров А. И. Психотерапия невротизма у детей и подростков / А. И. Захаров. – Ленинград : Медицина, 1982. – 236 с.
4. Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навч. посіб. / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко [та ін.] / за ред. М. С. Корольчука. – К.: Фірма «ІНКОС», 2002 – 272 с.
5. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с.
6. Хэзлем М. Т. Психиатрия: Вводный курс / М. Т. Хэзлем ; [пер. с англ. Г. А. Лубочкова]. – Москва : ООО Фирма «Издательство АСТ», Львов : Инициатива, 1998. – 624 с. (Сер.«Классики зарубежной психологии»).

УДК 159.9

Халік О. О.

Консультування та психотерапія нуклеарної й розширеної сім'ї в системному підході

Анотація. В статті здійснена спроба аналізу особливостей системного підходу в роботі з нуклеарною та розширеною сім'єю, описано методологічні принципи вказаного підходу, обґрунтовано переваги роботи з усією сім'єю.

Ключові слова: консультування, нуклеарна сім'я, розширена сім'я, системний підхід, сімейна психотерапія, принципи системного підходу.

Халик Е.А. Консультирование и психотерапия нуклеарной и расширенной семьи в системном подходе

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа особенностей системного подхода в работе с нуклеарной и расширенной семьей, описаны методологические принципы указанного подхода, обоснованы преимущества работы со всей семьей.

Ключевые слова: консультирование, нуклеарная семья, расширенная семья, системный подход, семейная психотерапия, принципы системного подхода.

Khalik O. O. Counseling and psychotherapy of the nuclear and extended families in the systemic approach

Summary. The article attempts to analyze the features of the system approach in working with the nuclear and extended family, describes the methodological principles of this approach, substantiates the advantages of working with the whole family.

Keywords: counseling, nuclear family, extended family, systemic approach, family psychotherapy, principles of the system approach.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки та практики все більшої популярності набуває системний підхід, який розглядає сім'ю як систему, що має певну структуру і властивості. В межах цього підходу людина не вивчається окремо, а враховується те, що вона є членом сімейної та інших систем. Відповідно, поведінка конкретного члена родини не аналізується сама по собі, а розглядається як наслідок сімейної взаємодії.

Консультування та психотерапія в межах цього підходу це не скільки конкретні специфічні техніки, а більше особливий спосіб мислення психолога чи психотерапевта, що дозволяє більш широко поглянути на проблему.

Мета статті – визначення особливостей консультування та терапії нуклеарної та розширеної сім'ї у системному підході.

Основний виклад матеріалу. В системному підході визначають наступні методологічні принципи, яких необхідно дотримуватися в ході роботи з клієнтами (М. Гришук, Е. Ейдемільер, А. Ю. Монахова, К. Седих, М. Сельвіні-Палаццоллі, А. Ф. Шліппе, Й. Швайтцер, В. Юстицкіс):

- гіпотетичність,
- циркулярність,
- нейтральність,
- позитивне тлумачення симптомів чи проблем сім'ї.

Гіпотетичність передбачає пошук фахівцем в ході спілкування з сім'єю гіпотез про мету і сенс сімейної дисфункції. Гіпотези повинні бути системними, тобто стосуватися не одного конкретного члена родини, а усієї системи, а також циркулярними. Крім того, сформульовану гіпотезу необхідно перевіряти, оскільки дуже рідко первинна гіпотеза підтверджується в повній мірі.

Циркулярність представляє собою певну послідовність, яка замкнена у коло. Якщо ми розглядаємо циркулярність як методологічний принцип, то це означає

що в ході роботи консультант або терапевт повинен розглядати «поведінку системних елементів як замкнену закономірність, і відповідно відобразити взаємний круговий взаємозв'язок цієї поведінки» [5, с. 132].

Таким чином, маємо відмінність від індивідуального консультування в інших підходах, коли фактично задається питання чому?, тоді як в системному підході акцентується увага на питанні: для чого?

Циркулярний тип мислення передбачає визначення кругової, а не лінійної причинності. В межах лінійної причинності, ми визначаємо, що А відбувається через В, а через В - С, тоді як в круговій причинності інша закономірність: А викликає В, В викликає С, що в результаті сприяє появі або змінює А.

Наприклад, при лінійній залежності ми визначаємо, що молодший школяр має проблеми з успішністю навчання, наприклад, через несформованість необхідних вмій і навичок.

При круговій залежності: батько і мати мають проблемні стосунки, мама активно займається уроками з дитиною, що дозволяє їй не акцентувати увагу на проблемах у стосунках з чоловіком. Чим більше мама докладає зусиль, тим, менш успішна у навчанні дитина, чим більше проблем у навчанні, тим стабільнішою є сімейна система.

Циркулярний тип мислення в ході консультації реалізується також і в застосуванні циркулярних запитань до сім'ї, які можуть бути спрямовані на конструювання дійсності і на формування можливостей. Наприклад: якщо ваша донька не буде більше навчатися, то хто буде більше задоволений – вона чи її батьки? Як ви вважаєте, що треба робити кожному з членів родини, щоб проблема погіршилася? Як довго ви ще готові збирати портфель вашого сина?

Нейтральність передбачає від спеціаліста збереження індиферентності як по відношенню до всіх членів сім'ї, так і лояльності до їх рішень (напр., фахівець не може демонструвати власне негативне ставлення до рішення пари розлучитися, зробити аборт, застосовувати покарання до дітей тощо). Від фахівця вимагається забезпечення рівних можливостей для відстоювання власних позицій та поглядів усім присутніх осіб на сесії, а також не приймати будь-якої сторони. Якщо цього не відбувається, то сім'я закінчує терапію або залишається лише хтось один у процесі. Ф. Шліппе та Й. Швайцер пропонують розрізняти наступні види нейтральності:

1. Нейтральність до окремих осіб: передбачає невизначеність ставлення фахівця до членів родини, що дозволяє уникати конфліктів.

2. Нейтральність до проблем і симптомів: консультант залишається у ввічливо-амбівалентній позиції щодо будь-яких проблем і симптомів.

3. Нейтральність до змісту та думок: фахівець не повинен висловлювати власну оцінку щодо правильності чи неправильності думок [5, с. 134-135].

Треба враховувати, що в ході сесії деякі члени сімейної системи намагатимуться добитися прихильного ставлення від консультанта. Наприклад, як тільки чоловік відчуває, що консультант чи терапевт починає співчувати його дружині, стає на її сторону, то зазвичай це закінчується завершенням спільної роботи. Також, частим є бажання клієнтів добитися від спеціаліста отримання

позитивної чи негативної оцінки щодо певних рішень і дій. Наприклад, жінка хоче отримати позитивну оцінку від консультанта щодо її рішення піти від чоловіка.

Важливим є дотримання технічної нейтральності, що передбачає надання приблизно однакового часу для висловлювання кожному з членів родини, а також часу спілкування психолога з кожним учасником сімейної системи.

Позитивне тлумачення симптомів розроблене в межах Міланської школи і передбачає позитивне їх переформулювання, фокусування на корисній стороні дисфункції. А. Я. Варга зазначає, що будь-який симптом в сімейній системі можна позитивно переформулювати, оскільки він забезпечує гомеостаз системи [1]. Наприклад, проблемна поведінка молодшого школяра може розглядатися як позитивне для цієї системи, оскільки акцентує увагу батьків і не дає їм можливостей і часу на подружні конфлікти. Таким чином, проблемна поведінка дитини виконує стабілізуючу функцію для сімейної системи.

Сімейне консультування чи терапія в системному підході можлива у різних форматах за умови дотримання визначених принципів: з одним представником родини, з частиною сім'ї, хоча все-таки ефективнішим є присутність нуклеарної родини, а в окремих випадках і розширеної сім'ї (А. Ф. Шліппе, Й. Швайтцер, К. Седих).

В. Сатир зазначає, що сімейна терапія важлива для сім'ї в цілому, крім того, мотивувати батька таким різновидом допомоги значно легше, ніж індивідуальною терапією чи консультуванням [3].

Нуклеарна сім'я в психологічній літературі описується в основному як двопоколінна, тобто така, в яку включені батьки і діти, хоча фактично і подружня пара без дітей теж належить до цього типу (В.Н. Дружинін, С. Мінухін, В.С. Торохтій, А. Черніков). В системному підході наголошується на ефективності залучення дітей та батьків у роботу разом. Д. Зілбах, Блох, Р. Чейзин відмічають, що така форма сетінгу відкриває можливості не лише для поглибленого розуміння дитини та сім'ї загалом, а і для створення сприятливих умов застосування ефективних психотерапевтичних втручань [2]. Навіть діти немовлячого віку та раннього дитинства можуть бути корисними учасниками сімейної терапії. У. Д. Лакс зазначає, що їх поведінка точно може відображати загальний емоційний настрій, через гру, малюнки, коментарі можна отримати уявлення про динаміку і структуру сімейних стосунків. Іноді просто присутності дітей достатньо, щоб значно активізувати психотерапевтичний процес [2].

В консультативний або психотерапевтичний процес може бути включена і розширена сім'я, як за бажанням її представників, так і з ініціативи фахівця.

Розширена сім'я є три- або чотиріпоколінною, таким чином вона включає дітей, батьків і прабатьків (бабусь і дідусів), рідше – прабабусь і прадідусів. Разом з тим при зверненні за допомогою нуклеарної сім'ї важливим є з'ясування особливостей їх розширеної родини, оскільки, як зазначають М. Макголдрік, Н. Гарсія-Прето, Дж. Гюрдан, спосіб розв'язання проблем в нуклеарній сім'ї часто залежить від ставлення та способів реагування членів розширеної родини [6].

М. Уорден відзначає, що до розширеної сім'ї та її проблем є необхідність звертатися не одразу, оскільки це може викликати небажаний спротив. Наприклад, нуклеарна сім'я звертається щодо проблем з поведінкою дитини і дослідження стосунків в розширеній сім'ї точно знаходиться не на початку переліку пріоритетних інтересів. Зазвичай згодом, за допомогою фахівця клієнти самі встановлюють зв'язок між проблемами нуклеарної та розширеної сім'ї [4].

М. Боуен також надавав важливого значення розширеній сім'ї, використовуючи для її діагностики метод генограми. Це допомагає виявити і проаналізувати патерни, які повторюються в декількох поколіннях, і які можуть впливати на сімейну динаміку нуклеарної сім'ї.

С. Мінухін наголошував на необхідності вибудовування чіткої структури сім'ї та її меж для ефективного функціонування родини. Зокрема вказував, що за таких умов прабатьки можуть виступати в якості додаткової підтримуючої системи для нуклеарної родини в складі батьки-діти [7]. Таким чином, автор відмічає важливість розширеної сім'ї для ефективного функціонування нуклеарної.

Р. Чейзин пропонує психологу або психотерапевту дотримуватися наступних кроків при перших зустрічах як з нуклеарною сім'єю, так і з розширеною:

1. Пояснення необхідності спільної зустрічі.
2. Встановлення правил спілкування.
3. Приєднання терапевта до сім'ї.
4. Дослідження сімейних проблем і запитів кожного члена сім'ї.
5. Психотерапевт ділиться власними враженнями і пропонує певну стратегію [2, с. 26-36].

Подана схема кроків є орієнтовною, але досить ефективною, оскільки в ній передбачені визначені вище принципи системного підходу, що в результаті залучає до співробітництва усіх членів родини, а також знімає очікуваний супротив.

Крім того, системному консультанту необхідно враховувати, що функціонування сімейної системи відбувається за законами гомеостазу та розвитку. Будь-яка сім'я прагне до стабільності, до збереження свого функціонування на тому рівні, на якому воно є, тобто прагне залишатися без змін. Поряд з цим, сім'я підкоряється і закону розвитку, що означає проходження нею певного життєвого циклу. Таким чином, з одного боку сім'я прагне до сталості, а з іншого від неї вимагаються певні зміни на новому життєвому етапі. Не кожній родині вдається з цим справлятися зі збереженням її функціональності. Також, в процесі терапії сім'я за законом гомеостазу може опиратися будь-яким змінам, які можуть ініціюватися терапевтом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Визначено специфіку системного підходу у роботі з нуклеарною та розширеною сім'єю. Відмічено, що гіпотетичність, циркулярність, нейтральність й позитивна конотація є основними методологічними принципами системного підходу як при роботі в індивідуальному сетінгу, так і при роботі з нуклеарною та розширеною сім'єю.

Список використаної літератури

1. Варга А. Системная семейная психотерапия / А. Варга // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. - №2 // Режим доступу: <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2017/>
2. Дети в семейной психотерапии: практическая работа и профессиональное обучение / Под ред. Джоан Дж. Зильбах. – Москва: изд-во Института психотерапии, 2004. – 2008 с.
3. Сатир В. Психотерапия семьи / Вирджиния Сатир. — Санкт-Петербург: Речь, 2000.
4. Уорден М. Основы семейной психотерапии. 4-е международное издание / Марк Уорден. — Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2005.- 256 с.
5. Шліппе А. Ф., Системна психотерапія та консультування / А. Ф. Шліппе, Й. Швайцер / Пер. з нім. – Львів: ВНТЛ-Класика, 2004. – 320 с.
6. McGoldrick M., Giordano, J., Garcia-Preto N. Ethnicity and family therapy. 3rd edition. - New York: Guilford Press, 2005. – 796 с.
7. Minuchin S. Families and Family Therapy. - Harvard University Press, 1974. - 280 p.

УДК 159.9

Ярмак І. А.

Комунікативна компетентність як педагогічна проблема

Анотація. Автор розкриває сутність компетентісно орієнтованого підходу до навчання у сучасній школі, аналізує педагогічну проблему впровадження даного підходу у навчально-виховний процес. У статті визначено найбільш важливі ознаки педагогічного спілкування із позицій педагогічної риторики.

Ключові слова: комунікативна компетентність, педагогічна проблема, педагогічне спілкування, педагогічна риторика.

Ярмак И.А. Коммуникативная компетентность как педагогическая проблема

Аннотация. Автор раскрывает сущность компетентностно ориентированного подхода к обучению в современной школе, анализирует педагогическую проблему внедрения данного подхода в учебно-воспитательный процесс. В статье определены наиболее важные характеристики педагогического общения с позиций педагогической риторики.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагогическая проблема, педагогическое общение, педагогическая риторика.

I.A.Yarmak. Communicative competence as a pedagogical problem

Summary. The author reveals the essence of a competency-based approach to teaching in modern school, analyzes the communicative pedagogical problem

implementing this approach in training and education. The article identified the most important features of pedagogical communication on the position of teacher of rhetoric:

Keywords: communicative competence, pedagogical problem, pedagogical communication, teacher of rhetoric.

Постановка проблеми. Кардинальне реформування освіти в Україні передбачає передусім змінення загальної освітньої парадигми. Сучасний навчальний заклад має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню необхідних для проживання у європейському співтоваристві компетентностей, політико-правових і соціально-економічних знань. Важливими надбаннями освіченої особистості нині є не лише певний обсяг знань, а й здатність ними оперувати, готовність мобільно змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Саме розвиток життєво важливих компетентностей може забезпечити людині можливості орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі. У площині означеного не викликає сумнівів твердження, що впровадження компетентнісного підходу в школі є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. У сучасному психолого-педагогічному науковому просторі широко обговорюється необхідність реформування освіти у вимірах *компетентнісної освітньої парадигми* (В.М.Гребеннікова, Е.Ф.Зеєр, І.О.Зимня, Є.І.Ісаєв, Є.Я.Коган, В.В.Серіков, В.А.Сластьонін, В.І.Слободчиков, А.В.Хуторский та ін.), методологія якої не зводиться до знаннєво-орієнтовного компоненту, а означає необхідність формування у навчальному процесі (через вирішення професійних і соціальних задач) необхідних особистісних якостей, що зумовлюють здатність самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на підставі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід учнів [цит. за 7, с.232]. Компетентнісний підхід не спростовує значення знань в освітньому процесі, проте акцентує увагу на здатності особистості використовувати отримані знання на практиці; персональний життєвий досвід людини, продукт її власної життєтворчої активності сприяє зростанню особистісного потенціалу, самореалізації в умовах реального існування у несталому середовищі інформаційного суспільства [1; 6; 7 та ін.].

В цілому аналіз наукової літератури свідчить про досить широкий діапазон проблемного поля можливостей реалізації компетентнісного підходу у закладах освіти. Дане дослідження є ще однією спробою оцінити потенціал компетентнісної освітньої парадигми, зокрема – в системі розвитку комунікативної компетентності.

Мета статті: здійснити аналіз комунікативної компетентності як актуальної педагогічної проблеми, визначити найбільш важливі ознаки педагогічного спілкування.

Викладення основного матеріалу дослідження. Однією із основних (стратегічних) задач сучасного освітнього процесу можна вважати розвиток, ускладнення та диференціацію компетентності особистості періоду

дорослішання як інтегративної характеристики, що зумовлює потенційну здатність особистості діяти у ситуації невизначеності, у тому числі: визначати цілі пізнавальної та комунікативної діяльності, обирати необхідні джерела інформації, знаходити оптимальні способи досягнення поставленої мети, оцінювати отримані результати, організовувати власну діяльність, приймаючи відповідальні рішення [цит. за 7, с.232]. У даному контексті не викликає сумнівів дієвість компетентнісної освітньої парадигми як засобу творення людиною власного вектора суб'єктогенезу відповідно із наявними ціннісними смислами [6].

Поняття «комунікативна компетентність» є однією з важливих наукових категорій, вивчення якої почалося в 60–70-х роках ХХ сторіччя. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі [2; 3; 4; 6 та ін.]. Разом з тим учені постійно вказують на виняткову важливість точного означення даної дефініції.

Поняття *комунікативна компетентність* означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів тощо [1, с.107]; підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми (К.Хоруженко). Дослідження наукової літератури щодо сутності комунікативної компетентності показали, що існують два основні підходи до визначення найближчого родового поняття стосовно комунікативної компетентності. Перший означає дану дефініцію через поняття «здатності» (О.Аршавська, М.Вятютнев, Д.Ізаренков та ін.) – як здатність використовувати мову у певній сфері спілкування. Так, зокрема М.Вятютнев визначає комунікативну компетентність як здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками [2, с.40]. У такому розумінні комунікативної компетентності наголошується на важливій ролі здібностей людини у її формуванні. Прибічники другого підходу (Н.Гез, О.Казарцева, О.Константинова та ін.) визначають комунікативну компетентність через поняття «знання, навички й уміння»; О.М.Казарцева визначає комунікативну компетентність як знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [4].

З точки зору педагогічної риторики комунікативна компетенція професійної педагогічно-управлінської діяльності розглядається як уміння керівника використовувати оптимальні засоби мовленнєвого впливу та взаємодії, виховання комунікативного лідера, здатного застосовувати впливову аргументацію в комунікативному процесі, як позитивну і негативну комунікативну валентність у спілкуванні [5]. У площині означеного беззаперечним є виявлення у процесі педагогічного спілкування таких ознак як інтерес до людей і до роботи з ними; здатність до емоційної симпатії та розуміння людей; гнучкість, оперативно-творче мислення, яке забезпечує вміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; уміння відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; уміння володіти собою, керувати психічним станом, тілом, голосом, мімікою;

уміння керувати настроєм, думками, почуттями; уміння знімати м'язові затиски; уміння прогнозувати можливі нестандартні педагогічні ситуації, наслідок своїх впливів; здатність до педагогічної імпровізації, уміння використовувати всю різноманітність засобів впливу (переконавання, навіювання, вживання різних прийомів впливу).

Висновки. Основною умовою педагогічного спілкування є володіння комунікативними компетентностями, культурою мовленнєвого спілкування, що спричиняють творення позитивного іміджу педагога. Комунікативні компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу дозволяють скласти уявлення про загальний розвиток людини, з'ясувати її освіченість, фахову компетентність та вихованість.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод, посібн. / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков. // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
4. Казарцева О. М. Культура речевого общения : теория и практика обучения : учеб. пособ. / О. М. Казарцева. – Москва : Флинт; Наука, 1999. – 496 с.
5. Мурашов А. А. Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 480 с.
6. Токарева Н. Н. Психологические аспекты гуманизации системы образования / Н. Н. Токарева. // Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemu współczesnej edukacji./ Т. Senko, В. Lisowska, I. Bugajska-Bigis (red.). – Nowy Sącz : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, 2014. – S. 49–60.
7. Токарева Н. М. Моделирование личностных конструктов подростков в измерениях образовательного пространства : монография / Наталья Николаевна Токарева – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015 – 448 с.

УДК 159.922:378

Павленко А.Г.

Селфі та його вплив на самооцінку

Анотація. В статті розглядається сучасне соціальне явище «селфі» та вплив даного феномену на розвиток і становлення особистості. Подано аналіз різних науково-психологічних поглядів щодо сучасної психічної хвороби – селфізму, визначаються проблеми молоді та особливості формування соціальних відносин.

Представлено результат діагностичного дослідження щодо впливу селфі на самооцінку, мотивацію та діяльність людини.

Ключові слова: селфі, селфізм, юнацький вік, самооцінка.

Павленко А. Селфи и его влияние на самооценку

Аннотация. В статье рассматривается современное социальное явление «селфи» и влияние данного феномена на развитие и становление личности. Подается анализ разных научно-психологических взглядов на современное психическое заболевание – селфизм, определяются проблемы сегодняшней молодежи и особенности формирования социальных взаимоотношений. Представлено результат диагностического исследования о влиянии селфи на самооценку, мотивацию и деятельность человека.

Ключевые слова: селфи, селфизм, юношеский возраст, самооценка.

Pavlenko A. Selfi and its influence on self-conception

Summary. There is discussed the concept of a modern social phenomenon "selfie" and the impact of this phenomenon on the development and formation of personality in the article. Moreover, there is served analysis of different scientific and psychological views on modern mental illness - selfizm, defined problems of today's youth and particular qualities of the formation of social relationships, presented the results of the diagnostic study on the impact of selfie on self-conception, motivation and human activities.

Key-words: selfie, selfizm, preadult age/ adolescence, self-conception

Постановка проблеми. Для сьгоднішньої молоді досить актуальною темою є селфі. Адже це найпростіший спосіб відобразити свій щасливий або значущий момент без сторонньої допомоги. Селфі дає можливість особистості реалізуватися у суспільстві, полегшує процес індивідуалізації, а також вмотивовує на певну активність. Але мало хто переймався проблемою виникнення означеного явища, частотою його появи у житті різних людей, взаємозв'язком селфі та самооцінкою особи-стості. Тому метою нашого дослідження стало: вивчення такого явища як селфі, його роль у психологічній сфері, сила впливу на особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поширення такого явища як «селфі» привертає все більше уваги науковців. Зокрема, К.К. Мартинов стверджує, що, з одного боку, селфі – це прояв нарцисизму (риса характеру, яка полягає у виключній самозакоханості), а з іншого боку, селфі – це форма реалізації людської потреби бачити і пізнавати обличчя [1]. Ека Кадагідзе (психолог, гештальт-терапевт) окреслює функції селфі: спілкування, самопрезентація, забезпечення рефлексії (роздуми людини про самого себе, направлені на самоаналіз), спонування до самопізнання та саморозвитку [2]. Марк Сандомирський вважає, що селфізмом страждають люди з низькою або нестійкою самооцінкою, які незадоволені собою. Для них досить актуальним є комплекс неповноцінності, тому вони викладають фото в Інтернет задля оцінки оточуючих [3].

Дану хворобу XXI століття американська асоціація психіатрів, зокрема Christopher Barry, Kurt K. Stellwagen, and Tammy D. Barry, назвала «проявом обсессивно-компульсивної манії», виділили фази захворювання:

1. Прикордонний селфіт, коли людина щонайменше тричі на добу фотографує самого себе, але без оприлюднення в соцмережах знімків;
2. Гострий селфіт: додається розміщення фото в соціальних мережах;
3. Хронічний селфіт: непереборне неадекватне бажання фотографувати "себе коханого" цілодобово і публікувати свої зображення в інтернеті більше семи разів протягом однієї доби [5].

Згідно з дослідженням Університету штату Огайо, прагнення фотографувати себе може свідчити про певні розлади особистості. Вісімсот чоловіків у віці від 18 до 40 років заповнили питальник, в якому розповіли про те, наскільки активно вони викладають фотографії самих себе і наскільки сильно вони їх редагують. Також їх попросили заповнити стандартні анкети, за якими вимірюють антисоціальну поведінку і самооб'єктивацію. Виявилось, що високі показники поширення селфі корелюють і з нарцисизмом, і з психопатичними розладами. А ось редагування фотографій пов'язано тільки з нарцисизмом [6].

Психолог О.С. Нечаев не погоджується з думкою, що селфізм – це прояв самомилування і різновид екзгібіціонізму. Фахівець вважає виступи з приводу селфі-залежності перебільшеними і називає це явище лише даниною моди, яка, на його переконання, з часом пройде. «Якщо людина робить селфі, звичайно це не означає, що вона надмірно самозакохана. Для багатьох це спосіб поділитися радістю свого життя [7].

Мета статті. Незважаючи на значну кількість наукових публікацій з проблеми, ми вирішили експериментально перевірити взаємозв'язок селфі молоді, його вплив на становлення людини у соціумі, її самооцінку. Згідно з метою були сформульовані завдання: діагностувати рівень самооцінки певної групи людей, визначити їх ставлення до себе, дослідити частоту проведення селфі, перевірити, наскільки селфі впливає на рівень самооцінки людини.

Викладення основного матеріалу дослідження. Нами було проведено емпіричне дослідження щодо дослідження взаємозв'язку селфі та самооцінки особистості. Воно проходило протягом вересня-листопада 2016 року, вибірка склала – 23 особи (студентів факультету іноземних мов). На першому, теоретичному, етапі оброблялася література з метою вивчення робіт сучасних фахівців щодо встановленої проблеми та встановлення специфіки селфі у юнацькому віці. На другому, діагностичному, етапі була проведена діагностика самооцінки досліджуваних за допомогою тесту шкалювання самооцінки Дембо-Рубінштейна. Методика спрямована на встановлення рівня самооцінки та рівня домагань особистості, що є невід'ємною частиною становлення особи у соціумі. Визначивши ці дані, було здійснено перехід до наступного етапу: шляхом бесіди та анкетування було зібрано додатковий матеріал, зокрема за такими питаннями: як часто викладають до соціальних мереж (кожен день, 3-4 рази на тиждень, 5 разів на місяць, 1 раз на місяць, рідше); яку ціль вони мають, викладаючи результат селфі для оглядин (поділитися з іншими своїм настроєм, дізнатися

думку інших щодо зовнішнього вигляду, щоб справити враження на інших своєю фотографією).

Результати тестування (величина самооцінки) та кількість селфі на місяць було порівняно (див.Рис.1).

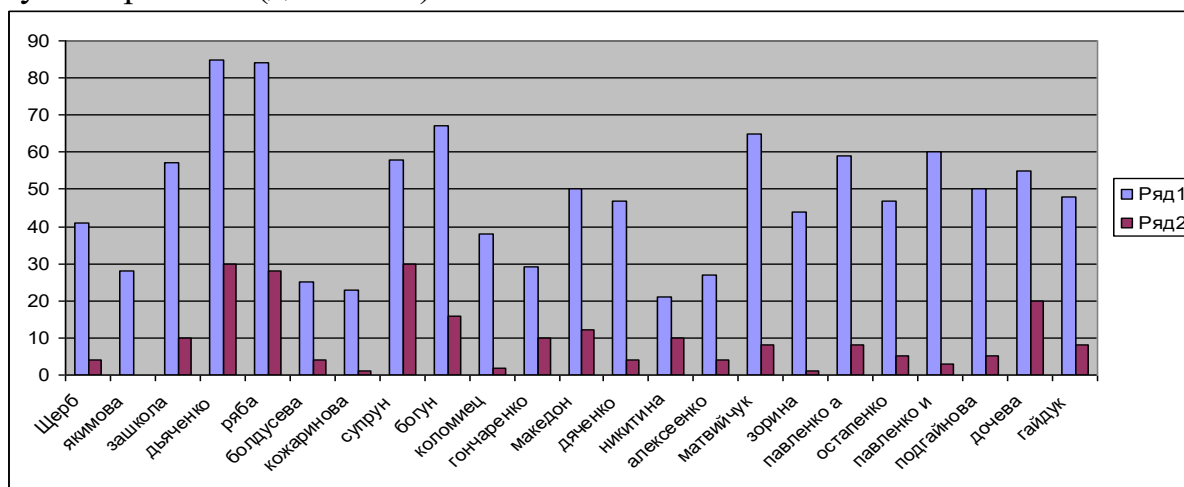


Рис.1 Самооцінка та кількість селфі у юнацькому віці.

Примітка: Ряд1 – рівень самооцінки, ряд2 – кількість селфі на місяць

Застосувавши кореляційний аналіз (коефіцієнт Спірмена), нами було встановлено, що існує статистично значимий прямий зв'язок між частотою виконання селфі, кількістю фото в мережі, і показником кількості «лайків» (0,59 при рівні значимості 0,01; 0,62 при рівні значимості 0,01; 0,66 при рівні значимості 0,01). Показник частоти виконання селфі прямо корелює з рівнем самооцінки.

Результати кореляційного аналізу підтвердили наше припущення щодо існування взаємозв'язку між селфі та високим рівнем самооцінки.

Згідно з гістограмою, люди з середньою або високою самооцінкою частіше роблять фотографії самих себе, ніж люди з низькою самооцінкою. Це говорить про те, що селфі роблять ті люди, яким характерні нарцисизм (риса характеру, яка полягає у виключній самозакоханості), прагнення до індивідуалізації та асертивна поведінка (стратегія поведінки, яка передбачає здатність людини відстоювати свої інтереси і досягати своїх цілей). Та коли декілька людей з заниженою самооцінкою сказали, що досить часто роблять селфі, це викликало багато запитань. У ході опитування виявилось, що деякі люди з низькою самооцінкою часто роблять селфі, проте через завеликі сумніви, надзвичайну рефлексію, критичне ставлення та конформізм соромляться цього. Це проявляється у невпевненості людини, часто такі люди асоціальні (соціально байдужі), мають невелике коло друзів. Більше того, важливим виявився сам факт того, як часто люди викладають свої фотографії у соціальні мережі та з якою метою. Адже мотиви даних дій можуть багато розповісти про особистість, її рівень соціалізації та ставлення до себе. Так, чим частіше особа викладає фотографії, тим більше вона є нарцисичною та залежить від думки інших людей, тобто її самооцінка є невірноваженою. Також трапляється таке, що людина робить селфі, але не викладає у соціальні мережі, показує тільки близьким, це свідчить про те, що

людину хвилює думка лише деяких людей із близького оточення. У таких людей більш стала та сформована самооцінка, на яку важко вплинути.

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

Список використаної літератури

1. Мартинов К.К. Какой смысл имеет для нас селфи? [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.psychologies.ru/self-knowledge/behavior/kakoy-smysl-imeet-dlya-nas-selfi/>
2. Кадагідзе Е. Что говорят о нас наши селфи? [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://www.jv.ru/news/psikhologhiia/31373-chto-govoryat-o-vas-vashi-selfi.html>
3. Сандомирский М.Е. "Селфизмом" страдают люди с низкой или неустойчивой самооценкой [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://radiovesti.ru/article/show/article_id/140535
4. Christopher T. Barry, Patricia K. Kerig, Kurt K. Stellwagen Narcissism and Machiavellianism in Youth: Implications for the Development of Adaptive and Maladaptive Behavior [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.apa.org/pubs/books/4317233.aspx>
5. Бабкін С. Как селфи стали самой доступной психотерапией [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.lookatme.ru/mag/how-to/inspiration-howitworks/216209-psycho-selfie>
6. Нечаев О.С. «Свет мой, айфон, подскажи, кто на свете всех милее...?» [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://upsihologa.com.ua/selfizm-narcissizm-iphone.html>

Відомості про авторів

Барбуха Владислава Віталіївна, студентка факультету української філології КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Бігун Ольга Сергіївна, студентка факультету географії, туризму та історії КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Халік Олена Олександрівна

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

Бур'ян Анна Віталіївна, магістрантка психолого-педагогічного факультету, науковий керівник: д.п.н., доцент Токарева Наталя Миколаївна

Гацелюк Олена Сергіївна, студентка факультету української філології КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Гжегожевска Марія Катарина, Гірничо-металургійна академія ім. Станіслава Сташиця (AGH) Університет тауки та технології, Краків, Польща

Голубова М.В., студентка факультету дошкільної та технологічної освіти, науковий керівник: к.пед.н., доцент Пінська Олена Леонідівна

Горяна Світлана Євгенівна, заступник директора з навчально-виховної роботи Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №88, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист.

Даценко Оксана Анатоліївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ

Дмитрієв Денис Сергійович, студент фізико-математичного факультету КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Ткаченко Олена Андріївна

Євсікова Альона Вадимівна, магістрантка факультету мистецтв КДПУ, науковий керівник: д.п.н., доцент Токарева Наталя Миколаївна

Єрошкіна Юлія Василівна, вчитель-логопед комунального комбінованого дошкільного навчального закладу № 204 (м.Кривий Ріг)

Золотих Єлизавета Андріївна, студентка факультету географії, туризму та історії КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Іваненко Аліна Михайлівна, студентка факультету української філології КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Ілляшик Катерина Костянтинівна, студентка фізико-математичного факультету КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Ткаченко Олена Андріївна

Іщенко Анна Василівна, магістрантка психолого-педагогічного факультету, науковий керівник: д.п.н., доцент Токарева Наталя Миколаївна

Капуста Маріуш, Гірничо-металургійна академія ім. Станіслава Сташиця (AGH) Університет тауки та технології, Краків, Польща

Карандашев Юрій Миколайович, доктор психологічних наук, професор Новий Сонч, Університет Яна Кохановського в Кельцях, Польща

Качан Дарина Віталіївна, студентка факультету географії, туризму та історії КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Ковжизина Ангеліна, магістрантка факультету української філології КДПУ, науковий керівник: к.п.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Команда Ольга Євгенівна, вчитель англійської мови Криворізької

загальноосвітньої школи I-III ступенів №88, спеціаліст першої категорії.

Лашкун Олександра Сергіївна, студентка факультету географії, туризму та історії КДПУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Луцик Ольга Олександрівна, учитель біології Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №88, спеціаліст вищої категорії.

Любимова Оксана Олександрівна, практичний психолог Криворізького позашкільного навчального закладу «Центр дитячої та юнацької творчості «Гармонія»

Макара Любов Миколаївна, заступник директора з навчально-виховної роботи Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №88, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист.

Макаренко Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

Маліцька Лоліта Борисівна, кандидат пед. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

Малюга Анастасія Віталіївна, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталя Миколаївна

Медведчук Ю. В., студентка факультету дошкільної та технологічної освіти, науковий керівник: к.пед.н., доцент Пінська Олена Леонідівна

Миршавка Ірина Павлівна, студентка факультету мистецтв КДПУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Ткаченко Олена Андріївна

Москалюк Дар'я Юріївна., практичний психолог, спеціаліст II категорії, КЗШ I-III ступенів № 65, м. Кривий Ріг.

Небога Лариса, вчитель-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи КЗШ I-III ступенів № 65, м. Кривий Ріг.

Нога Хенрік, доктор педагогічних наук, професор Краківського педагогічного університету, м. Краків, Польща

Павленко Анастасія, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталя Миколаївна

Пашкович Сергій Федорович, аспірант кафедри психології Вітебського державного університету ім. П.М. Машерова, Білорусь

Пінська Олена Леонідівна, кандидат пед. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

Плотнікова Вікторія Ігорівна, магістранка факультету географії, туризму та історії КДПУ, науковий керівник: д.пс.н., доцент Токарева Наталя Миколаївна

Портянко Анастасія Анатоліївна, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: д.пс.н., доцент Токарева Наталя Миколаївна

Ронгінська Тетяна Іванівна, доктор психологічних наук, професор, Зеленогурський університет, Польща

Сасенко Наталя Олександрівна, практичний психолог психоневрологічного диспансеру м. Кривого Рогу

Селецька Анастасія Ігорівна, студентка факультету української філології КДПУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Семенова Н.аталія, студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ,

науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталя Миколаївна

Семеряга Оксана Володимирівна, практичний психолог (II категорія) комунального комбінованого дошкільного навчального закладу № 204 (м.Кривий Ріг)

Сенько Тетяна Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, м. Новий Сонч, Університет Яна Кохановського в Кельцях, Польща

Сиволап Ольга Сергіївна, студентка факультету мистецтв КДПУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Ткаченко Олена Андріївна

Соколенко Марина Олександрівна, магістрантка факультету української філології КДПУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Тканова Валерія Василівна, магістрантка факультету мистецтв КДПУ, науковий керівник: д.пс.н., доцент Токарева Наталя Миколаївна

Ткаченко Олена Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

Токарева Наталя Миколаївна, доктор психологічних наук, завідувача кафедри загальної та вікової психології КДПУ, доцент

Усенко Олена., студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ, науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталя Миколаївна

Халік Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ

Чіпак Інна Олександрівна, заступник директора з виховної роботи Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №88, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист.

Щічко Ірина Федорівна, магістрантка фізико-математичного факультету КДПУ, науковий керівник: д. пс. наук, доцент, КДПУ Токарева Наталя Миколаївна

Ярмак Ірина Анатоліївна, директор Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №88, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист

Наукове видання

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Випуск 7

Українською, російською, польською, англійською мовами.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Відповідальний редактор

Н. М. Токарева

Технічний редактор

О. О. Халік