

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (20)

листопад 2018

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 12.05.2015 № 528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2018

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 9 від 29.11.2018 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК академік НАПН України, доктор технічних наук, професор, голова редакційної колегії;
Ірина САВЕНКОВА доктор психологічних наук, доцент, головний редактор.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Тамара ГОВОРУН доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;
Михайло ТОМЧУК доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників;
Людмила СЕРДЮК доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;
Юрій ШВАЛБ доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;
Микола ДІДУХ доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Яків КОЛОМІНСЬКИЙ доктор психологічних наук, професор кафедри вікової і педагогічної психології Закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь);
Ольга АЙМАГАНБЕТОВА доктор психологічних наук, професор кафедри загальної й етнічної психології Казахського національного університету імені аль-Фарабі (Казахстан);
Надія САРАЄВА доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної психології Забайкальського державного гуманітарно-педагогічного університету (Російська Федерація);
Віктор ПАНОВ доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, завідувач лабораторії еґопсихології розвитку Федерального державного бюджетного наукового закладу «Психологічний інститут Російської академії освіти» (Російська Федерація);
БЕАТА АННА ЗЕМБА доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща);
УРСУЛА ГРУЦА-МОНСІК доктор педагогічних наук, професор Інституту Педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Олена ГОРОВА доктор психологічних наук, професор (ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України);
Оксана КІКІНЕЖДІ доктор психологічних наук, професор (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка).

Н 34 **Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. — № 2 (20), листопад 2018. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. — 124 с.

ISSN 2078-2128

У збірнику наукових праць опубліковано статті з актуальних проблем психологічної науки. Зокрема, акцентовано увагу на професійному зростанні майбутніх практичних психологів, психічному стані особистості в умовах надзвичайних ситуацій, історичній психології, психології дітей тощо.

Видання адресоване науковцям, практичним психологам, викладачам, студентам вищих навчальних закладів, а також тим, хто цікавиться розвитком психологічної науки.

УДК 159.9
ББК 88

ЗМІСТ

Наталія АКІМОВА	Залежність результату розуміння від специфіки Інтернет-тексту.....	5
Ніна АТАМАНЧУК	Дослідження мотивів навчання студентів першого та четвертого курсів педагогічного ЗВО.....	11
Ліна БАРИНОВА	Особливості проблемних ситуацій та дій з організації життя у психологів.....	18
Ольга ІЗВЕКОВА	Особливості реактивної та особистісної тривожності у осіб з різним ступенем алекситимії.....	23
Ірина КОВАЛЕНКО-КОБИЛЯНСЬКА	Геронтоосвіта: специфіка та проблеми.....	28
Ольга ЛИТВИНЕНКО	Взаємовплив окремих особистісних потенціалів та здоров'я особистості.....	33
Юрій МАКСИМЕНКО, Людмила МАТОХНЮК	Порівняльний аналіз освітнього процесу в країнах Євросоюзу щодо застосування інформаційних технологій.....	39
Ірина МЕЛЬНИЧУК	Психологічні особливості та етапи становлення партнерських взаємостосунків.....	44
Сергій МЕЛЬНИЧУК	Соціально-психологічні особливості становлення впевненості у собі в умовах навчання у вищій школі.....	49
Ганна НАЙДЬОНОВА, Таїсія ЗАЦЕПІНА	Особливості психосексуального розвитку дітей шкільного віку з розумовою відсталістю.....	54
Наталія ПАВЛУЩЕНКО, Ольга ШАПОВАЛОВА, Антон ВЕРТЕЛЬ	Прогностичні перспективи професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.....	60
Олена ПРОСКУРНЯК	Особливості набуття досвіду спілкування в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.....	65
Ганна СОКОЛОВА	Соціальна компетентність особистості як провідна психологічна проблема.....	71
Вікторія ФУРМАН, Юлія ПАНТЮХІНА	Психологічні аспекти стресу у діяльності підприємця-початківця.....	75
Тетяна ЦИГАНЧУК, Анастасія ЧЕРКАСОВА	Феномен патріотизму в уявленнях українців.....	80
Юрій ЧЕРНОЖУК	Інтелект шахістів: диференційний аналіз.....	85
Олена ШЕВЦОВА	Професійна Я-концепція як метареzультат розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців.....	91
Юлія ЩАМБУРА	Дослідження особливостей булінгу серед підлітків з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу.....	96
Олена ЩЕРБАКОВА	Психологічні особливості учнів основної школи з різними проявами шкільної тривожності.....	104
Наталія ЛУКІНА	Дослідження процесу саморозвитку у структурі цільової спрямованості перфекційної особистості.....	112
Наталя РУДА, Вікторія САКОВСЬКА	Особливості булінгу у дітей молодшого шкільного віку.....	117
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	124

CONTENTS

Nataliia AKIMOVA	The internet-text specificity affects on the result of understanding.....	5
Nina ATAMANCHUK	Investigation of the motives of studying students of the first and fourth year of higher education pedagogical institutions.....	11
Lina BARINOVA	Observable problems of situations ordainment organization of life in psychologists.....	18
Olha IZVEKOVA	Features of reactive and personal anxiety in a person with different degrees of alexithymia.....	23
Irina KOVALENKO-KOBYLANSKA	Gerontology education: specifics and problems.....	28
Olga LYTVYNNENKO	Interoperability of individual personal potentials and health personality.....	33
Yuriy MAKSIMENKO, Ludmila MATOCHNYUK	Comparative analysis of the educational process in the European Union on the application of information technologies.....	39
Iryna MELNYCHUK	Psychological stages of establishing partnership relationship.....	44
Sergey MELNICHUK	Socio-psychological peculiarities of becoming self-confidence in the conditions of studying at a high school.....	49
Ganna NAYDONOVA, Taisija ZATSEPINA	The peculiarities of psychosexual development in school children with intellectual disability.....	54
Natalia PAVLUSCHENKO, Olga SHAPOVALOVA, Anton WERTEL	Tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management.....	60
Olena PROSKURNIAK	Features purchase experience at pupils of younger school age with intellectual disabilities.....	65
Anna SOKOLOVA	Social competence of personality as a leading psychological problem.....	71
Victoriia FURMAN, Yulia PANTYUKHINA	Psychological aspects of stress in the activities of start-up entrepreneurs.....	75
Tetyana TSYHANCHUK, Anastasiia CHERKASOVA	The phenomenon of patriotism in the representations of Ukrainians.....	80
Yuri CHERNOZHUK	Intelligence of shahistis: differential analysis.....	85
Olena SHEVTSOVA	Professional I-concept as a meta result of development of auto psychological competence of future specialists.....	91
Yuliia SHCHAMBURA	Research of the features of bullying among the teens with special needs in conditions of educational institution.....	96
Olena SHCHERBAKOVA	Psychological peculiarities of the basic school students with different display of school anxiety level.....	104
Natalia LUKINA	Research of the self-development of a perfectionist personality in the structure of the target orientation.....	112
Natalia RUDA, Viktoria SAKOVSKAYA	Features of bulling in youth children.....	117
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....		124

УДК 81'23

НАТАЛІЯ АКІМОВА

м. Переяслав-Хмельницький
natashashadow8@gmail.com

ЗАЛЕЖНІСТЬ РЕЗУЛЬТАТУ РОЗУМІННЯ ВІД СПЕЦИФІКИ ІНТЕРНЕТ-ТЕКСТУ

У статті проаналізовано специфіку розуміння тексту в умовах Інтернету. Автор наголошує, що текст, який сприймається з екрану, розуміється дещо інакше, ніж друкований текст. Результат розуміння Інтернет-тексту зумовлюється його особливостями, зокрема: посиленою діалогічністю, подільністю, зовнішньою інформативністю, послабленою зв'язністю і осмисленістю, прагматичною і переважно формальною цілісністю, умовною завершеністю, ускладненою структурністю тощо. Також результат розуміння залежить від суб'єктивних чинників – психологічного стану реципієнта, що визначається досвідом користування Інтернетом та залежить від контексту.

Ключові слова: Інтернет-текст, Інтернет, розуміння, сприйняття, інтерпретація, психологія Інтернету.

Будь-яка форма діяльності людини в Інтернеті значною мірою передбачає мовленнєву діяльність. Основним інструментом цієї діяльності стає мова, а проміжним результатом – тексти, навколо яких сконцентровано увагу користувачів. Однак ці тексти суттєво відрізняються від звичних нам усних чи писемних текстів у реальному світі. Відповідно і процес їх розуміння має свою специфіку, що позначається на результатах розуміння і зумовлює подальшу поведінку користувачів Інтернету. Дослідження особливостей розуміння Інтернет-тексту сприяє уточненню поглядів щодо шляхів і способів зміни особистості в умовах Інтернету, трансформацій в її свідомості, а можливо і прогнозування поведінки користувачів залежно від потенційних результатів розуміння.

В умовах Інтернет-середовища маємо справу з новою формою тексту – Інтернет-текстом. Не дивлячись на поширеність цього терміну, значну кількість наукових праць, присвячених дослідженню окремих аспектів Інтернет-тексту, він майже не піддається операціоналізації, часто використовується як синонім до термінів медіатекст та гіпертекст. Зокрема, Ал. А. Селютін, аналізуючи походження цього терміну, пише про «поняття інтернет-текста, чи гіпертекста. Термін гіпертекст, введений Тедом Нільсеном у 1965 р., позначає текст, що розгалужується, чи виконує дії за запитом. Гіпертекст – це така форма

організації текстового матеріалу, за якої його одиниці представлені не в лінійній послідовності, а як система явно зазначених можливих переходів, зв'язків між ними» [10, 273]. Ми вважаємо поняття «гіпертекст» ширшим, оскільки гіпертекст існує і поза межами Інтернету. Інший спосіб трактування терміну «інтернет-текст» полягає у визначенні його через поняття «медіатекст», наприклад: «Інтернет-текст – це особливий тип медіатексту, який відрізняється від інших типів медіатекстів гіпертекстуальністю, інтерактивністю, нелінійністю і незавершеністю» [3, 121]. Погоджуємось, що інтернет-тексти, як правило, публічні, проте названим їх специфічність не вичерпується та й не всі інтернет-тексти є журналістськими за походженням чи призначенням. Ще однією тенденцією трактування «інтернет-тексту» є акцентування його комунікативного потенціалу (структура, що хаотично формується і є центральним вузлом комунікації як наслідок інтенцій його авторів [10, 273]). На думку програмістів, інтернет-текст – це організована асоціативно пам'ять, де роль асоціацій виконують гіперпосилання та пошукові сервіси, що акумулюють нову інформацію на основі вже збереженої; схожі знання, як і в мозку, знаходяться дистанційовано одне від одного, між тим знищення якогось елемента не призводить до втрати поняття [9, 192–193]. Поширеним є і розуміння інтернет-тексту як будь-якого тексту, що фу-

нкціонує в інтернеті. Термінологічна невідзначеність щодо поняття інтернет-тексту ускладнює диференціацію його специфічних рис, наявні розробки в цьому напрямку потребують подальшого узгодження та систематизації.

Мета статті – визначити психологічну суть поняття «інтернет-текст», акцентувати його основні та відмінні від друкованого тексту риси, окреслити об'єктивні та суб'єктивні чинники, що корегують результат розуміння.

Інтернет-середовище характеризується низкою технічних властивостей, хоча поки що не існує загально визнаного переліку цих рис. У роботах різних авторів трапляються окремі характеристики, до того ж технічні характеристики Мережі часто не диференціюють від феноменів, які вони утворюють. Тому нижче представимо теоретичний огляд істотних ознак інтернету, розроблений нами на основі частотного аналізу дисертацій та авторефератів з гуманітарних дисциплін, дотичних до проблематики інтернету:

- віртуальність (О. М. Галічкіна, 2001; Н. Л. Моргун, 2002; І. Ю. Єгорова, 2008 та ін.) як акцент на умовності ситуації спілкування;
- інтерактивність та нелінійність комунікації, дисперсність структури (Н. Г. Асмус, 2005; О. В. Дєдова, 2006; І. Ю. Єгорова, 2008; О. І. Горошко, 2009; О. С. Ключкова, 2009; Sin Daya, 2009; І. Б. Карпа, 2010; О. Ю. Дьякова, 2011; Л. Ю. Щипіцина, 2011), що передбачають зв'язок за допомогою гіперпосилань, технології веб 2.0 і веб 3.0, з іншого боку це іноді призводить до того, що початок і кінець тексту представлено у різних вікнах браузера, тобто в іншому контексті. Електронні посилання, на відміну від друкованих, не лише вказують на пов'язані тексти, а заохочують до них перейти, відволікаючи увагу від первинного джерела [5, 98];
- електронний сигнал як канал спілкування зумовлює можливість постійного доступу з будь-якої точки світу (С. Г. Батманова, 2004; В. В. Кулакова, 2007; О. А. Калмыков, 2009; М. О. Ковальчукова, 2009; К. В. Двойнина, 2010), дистантність та опосередкованість (О. М. Галічкіна, 2001; Н. Л. Моргун, 2002; Л. Ф. Компанцева, 2007; І. Ю. Єгорова, 2008; Л. Ю. Щипіцина, 2011), що позначається обмеженням традиційного контексту, зміною звичних умов спілкування;
- збереження стенограми (Е. Dresner, 2005; Sin Daya, 2009) та легкість оновлення змісту тексту (О. І. Горошко, 2009) за умови наявності архіву сайту зумовлюють оперативність (С. Г. Батманова, 2004; В. В. Кулакова, 2007; К. В. Двойнина, 2010) як властивість до швидкого повідомлення нової інформації;
- синхронність (І. Ю. Єгорова, 2008; Л. Ю. Щипіцина, 2011; Sin Daya, 2009) як технічна можливість одночасного мовлення усіма комунікантами;
- необмежений тираж та низька собівартість (В. В. Кулакова, 2007; Р. Карамішева, 2009) як переваги представлення інформації в електронній формі;
- персональна анонімність (комунікант самовиражається через свій мовленнєвий образ (нік, профіль), часто цей образ цілковито вигаданий і не збігається з реальною особистістю) (Н. Г. Асмус, 2005; Л. Ю. Щипіцина, 2011; Sin Daya, 2009) і відвертість (при реєстрації на сайті особиста інформація про користувача стає відкритою або для всіх, або для зареєстрованих користувачів) (Н. Г. Асмус, 2005; С. А. Матвєєва, 2006; О. І. Горошко, 2009), обумовлені технічною можливістю створення віртуального профілю, який з одного боку уособлює мовця, з іншого – залишає йому можливість бути анонімним настільки, наскільки він захоче;
- можливість електронного пошуку, синдикація (повне або часткове використання як джерела інформації інших сервісів);
- соціалізація (Н. Г. Асмус, 2005; С. А. Матвєєва, 2006; О. І. Горошко, 2009) як використання технологій, які дозволяють формувати співтовариство за інтересами;
- відсутність невербальних сигналів, таким чином унеможлиблюється належне виконання соціальних функцій, що зазвичай включають ці сигнали (М. Кульман і М. Маркус, 1987, теорії відфільтрованих сигналів [7, 18]);
- акцент на теперешньому (О. М. Немеш, 2015), минуле в інтернеті набуває форми відредагованого архіву, а майбутнє ще більш ілюзорне через сильну залежність від долі певного сайту. Такі умови існування змушують особистість «вбирати в себе інформацію і реагувати, а не думати» [7, 18].

Дж. Сулер, враховуючи соціотехнічні характеристики інтернету, виокремлює психологічну специфіку особистості в мережі [1]:

- 1) обмеження сенсорного переживання – розвиваючи цю думку зазначимо, що в інтернеті людина отримує інформацію лише від двох сенсорних каналів (замість п'яти – у реальному житті), і хоча зір і слух складають основу відчуттів здорової людини, за їх допомогою вона отримує за різними підрахунками 80–95% інформації, але інші три аналізатори не менш важливі для психіки, оскільки забезпечують життєнеобхідні базові потреби. Зокрема, нюхові і смакові подразники посилюють голод та спрагу, актуалізуючи потребу у їжі. В інтернеті ці відчуття відсутні, зазначені потреби редуковані, тому користувачі мережі часто забувають про харчування. Певно, подібні викривлення можливі і щодо інших потреб, зумовлених відсутніми у мережі відчуттями;
- 2) множинність особистості, що проявляється в так званій віртуальній ідентичності – створенні самопрезентаційних систем, що реалізують різні особистісні якості [1] з одного боку та дезінгібованим «онлайн Я» [7, 200] з іншого;
- 3) вирівнювання статусів – прояв кібердемократії, коли користувачі мають однакові можливості для самовираження;
- 4) відмінне від реального світу відчуття простору і часу;
- 5) необмежена доступність контактів – ця особливість може призводити до знецінення спілкування, легковажного ставлення до нього, етикетних порушень, та, що важливіше, така можливість змінює уявлення про традиційні цінності дружби, спілкування, правди тощо.
- 6) постійна фіксація результатів кіберактивності – зазначимо, що ця фіксація може набувати викривлених форм та обмежуватися певними часовими межами залежно від обсягу архіву ресурсу;
- 7) змінений стан свідомості користувачів – зокрема мова йде про «постійну завантаженість» і «веб-серфінг» (Г. Смолл, Г. Ворган, 2011), «браузинг» (О. В. Лутовинова, 2013), стан «неперервної розсіяної уваги» (Н. Карр, 2013), «пузир фільтрів» (М. Шпітцер, 2014) тощо.
- 8) поява негативних емоцій при обмеженості доступу до кіберпростору

Українські науковці додають до цього переліку ще кілька важливих рис:

- ціннісні орієнтації, ментальна модель світу, свідомість нації змінюються під впливом інтернету (І. В. Пиголенко,

2007; І. В. Кузнєцова, 2009; О. М. Немеш, 2015);

- продуктивність мнемонічних здібностей більш високого порядку знижується відповідно до збільшення стажу інтернет-діяльності, склад мнемонічних прийомів стає менш різноманітним, але більш автоматизованим (Л. В. Черемошкіна, 2013);
- онлайн ми є тим, що ми пишемо [7, 36], людина в інтернеті – це текст [4]. Відповідно до основних проблем, які особистість постійно має вирішувати у віртуальному середовищі, належать інформаційне перевантаження (information overload) та множинний вибір (choice overload). Перший з термінів відображає труднощі або нездатність особистості впоратися з великим обсягом інформації, а другий – позначає феномен множинності, варіантів, по відношенню до яких необхідно здійснити вибір, що загалом може сприяти підвищенню рівня тривожності [8];
- самопрезентація особистості в інтернеті часто обумовлюється "компенсаторним" принципом (Х. І. Турецька) і загалом характеризується «зсувом ідентичності» (Гонзалес та Генкок, 1992) – вибіркова онлайн-самопрезентація змінює власне «Я» індивіда [7, 79] залежно від реакцій співрозмовників.

Щодо інтернет-тексту, на сучасному етапі розвитку науки представники зазначених вище галузей дійшли єдності у тому, що класичні ознаки традиційного тексту змінюються в умовах інтернет-середовища. Л. Ю. Щипіцина влучно зазначає, що в порівнянні з традиційним друкованим текстом зменшується значущість граматичної зв'язності на користь формально-графічної, логіко-семантичної і лексичної, засобами яких є єдність дизайну, кольору, шрифту і візуального розміщення елементів тексту на просторі екрану монітора [11, 12]. Таким чином, вчена прагне використати модель традиційного визначення тексту для опису його нової форми – інтернет-тексту. Проте така дефініція зближує розуміння тексту і малюнку. Дизайн, колір, візуальне розміщення елементів є радше характеристиками зображення, ніж тексту. На думку С. Ф. Баришевої, Л. Т. Касперової, Н. І. Клушиної, Л. В. Селезневої, Н. В. Смірної діалогічність інтернет-тексту також

відрізняється від традиційної: інтернет-текст діалогічний як відповідь на запит адресата в пошукових системах (прагматична діалогічність), як стимул для відповідної реакції адресата (інтерактивна діалогічність) і як рефлексія адресата, який залишає свої коментарі після прочитання авторського тексту (рефлексуюча діалогічність) [3, 121]. Певно, у тлумаченні інтернет-тексту варто відійти від класичної моделі тексту, акцентуючи його найважливіші, а не відмінні від друкованого виду характеристики.

Зауважимо, що в межах психологічного дослідження, процес розуміння інтернет-тексту залежить від двох груп чинників: об'єктивних, що пов'язані з технічною специфікою інтернет-середовища та зумовленими нею особливостями інтернет-тексту, та суб'єктивних, що репрезентуються психологічними особливостями особистості інтернет-користувача та суб'єктивно значимим контекстом розуміння.

У свою чергу специфічні особливості інтернет-тексту, на нашу думку, зумовлені:

- своєрідністю сфери його існування, тобто технічними особливостями інтернету: віртуальністю, інтерактивністю та нелінійністю комунікації, дисперсністю структури, синхронністю, електронним сигналом, що зумовлює можливість постійного доступу, дистантність та опосередкованість, необмеженим тиражем та низькою собівартістю, персональною анонімністю і відвертістю, соціалізацією, можливістю електронного пошуку, синдикацією;
- своєрідністю психологічних умов розуміння: обмеженість сенсорного переживання лише зоровим та слуховим, викривленим відчуттям простору і часу, тиском негативних емоцій при обмеженні доступу, зміненою під впливом ефекту спостерігача поведінкою (що зумовлене постійною фіксацією результатів кіберактивності), «браузингом», «пузирем фільтрів», множинністю особистості та віртуальною ідентичністю, відчуттям лібералізму, провокованим вирівнюванням статусів, необмеженою доступністю контактів, станом «неперервної розсіяної уваги», «постійною завантаженістю».

Відповідно, інтернет-тексту властиві усі риси традиційного тексту, проте їх реалізація може набувати нетипових форм (табл. 1).

Окрім зазначених вище, інтернет-тексту властиві специфічні риси [2]:

- своєрідне поєднання елементів усної і писемної мови, змішування латиниці і кирилиці (Н. С. Гришина, 2008; І. Б. Карпа, 2010; Л. Ф. Компанцева, 2007; С. О. Лисенко, 2010; П. В. Шкапенко, 2008; Л. Ю. Щипіцина, 2011; Е. Dresner, 2005; S. Herring, 2010), поєднання різних типів дискурсу, мозаїчність, інтердискурсивність (О. М. Галічкіна, 2001; Н. Л. Моргун, 2002; Н. Г. Асмус, 2005; О. В. Дєдова, 2006; С. А. Матвєєва, 2006; О. І. Горошко, 2009; М. С. Рижков, 2010); тобто гібридність та проникність, що посилюють діалогічність і знижують критичність щодо результату розуміння;
- комбінація відео/звукового сигналу і письмового тексту, тобто креолізованість, мультимедійність (О. М. Галічкіна, 2001; О. В. Дєдова, 2006; І. Ю. Єгорова, 2008; О. І. Горошко, 2009; М. С. Рижков, 2010; Л. Ю. Щипіцина, 2011 та ін.), що призводить до зміщення інтерпретації у бік ілюстрацій;
- мовна гра (Н. Г. Асмус, 2005; Н. С. Гришина, 2008; О. І. Горошко, 2009), гіпертекстовість, гіпертекстуальність (О. М. Галічкіна, 2001; Н. Л. Моргун, 2002; Е. Dresner, 2005; І. Ю. Єгорова, 2008; І. Б. Карпа, 2010; М. С. Рижков, 2010; О. Ю. Дьякова, 2011; Л. Ю. Щипіцина, 2011) посилюють інформативність, відволікають від критичного розуміння сенсу, виснажують;
- презентативність (Л. Ф. Компанцева, 2007) варіативність (О. В. Дєдова, 2006) як прагнення будь-яким шляхом привернути увагу до тексту, неоднозначність, асоційованість [11, 12], креативність, насиченість неологізмами (Н. Г. Асмус, 2005; Н. С. Гришина, 2008; І. Б. Карпа, 2010) та вузькоспецифічною лексикою (термінами, діалектизмами інвективами тощо), використання «смайликів» (емотиконів) і скорочень (О. М. Галічкіна, 2001; Н. Л. Моргун, 2002; О. В. Дєдова, 2006; Н. С. Гришина, 2008), колективне авторство (Н. Г. Асмус, 2005; О. І. Горошко, 2009), що реалізується через уявне цитування або трансформації прецедентних текстів, чи механічне поєднання текстів під загальним коментарем, сприяють тому, що читач відшукує у тексті власні сенси, іноді забуваючи про авторський;
- фрагментарність (П. І. Сергієнко, 2009; О. Ю. Дьякова, 2011;), тобто поширення

Таблиця 1 – Залежність результату розуміння від ознак інтернет-тексту

	Ознака (вплив на результат розуміння в інтернеті)	Традиційний спосіб реалізації ознаки	Особливості реалізації ознаки в інтернеті
1	Діалогічність (в інтернеті посилюється довіра до тексту, знижується критичність)	взаємодія автора і читача через заповнення лакун	посилена також через гіперпосилання, коментарі, оцінки, пошукові запити, персональну анонімність і відвертість, соціалізацію (належність автора та читача до інтернет-товариств)
2	Зв'язність (в інтернеті погіршується запам'ятовування тексту та систематизація нової інформації)	специфічна організація мовних засобів, що забезпечує логіку викладу та комунікативну спрямованість	послаблена значущість граматичної зв'язності на користь формально-графічної, засобами якої є єдність дизайну, кольору, шрифту і візуального розміщення елементів тексту на просторі екрану монітора
3	Цілісність , (в інтернеті поширюються тенденція до поверхневого розуміння)	загальний зміст, що поступово розгортається, насичуючи кожен елемент повідомлення	прагматична (підпорядкована прагматичним інтенціям продуцента) і часто формальна: забезпечується загальним заголовком, рубрикою чи форматуванням
4	Завершеність (результат розуміння тексту сприймається як проміжний, а його істинність як відносна)	предметно-сміслова вичерпність, від початку до кінця тексту відповідно до задуму мовця та композиційно-жанрових рис	умовна: текст може продовжуватися через коментарії чи гіперпосилання, оновлюватися, набувати нових версій
5	Структурність (в інтернеті акценти розуміння часто зміщуються у бік ілюстративного матеріалу)	єдність зовнішньої (формальної) і внутрішньої (змістової) структур	ускладнена: іноді до структури інтернет-тексту включається малюнок або відео чи аудіо-файл, також ускладнюють структуру технічні характеристики інтернету: інтерактивність, нелінійність, дисперсність
6	Подільність (в інтернеті результати розуміння різних частин тексту часто неузгоджені)	можливість членування та транспозиції фрагментів	посилена за допомогою гіперпосилань, електронної структури документа (що дозволяє перестрибувати певні фрагменти) та електронного пошуку (виділення фрагментів за ключовими словами)
7	Інформативність (тексти інтернету перенасичені інформацією, тому користувач іноді швидко втомлюється, не встигаючи усвідомити сенс прочитаного)	здатність передавати повідомлення	посилена через використання нових технічних засобів, гіперпосилань, вкладених файлів, але зовнішня, що зумовлене феноменами браузерингу та «пузирем фільтрів», сенсорною обмеженістю, викривленим відчуттям простору і часу
8	Осмисленість (результатив розуміння в інтернеті низька, читач створює власний сенс часто навіть не прагнучи зрозуміти авторський)	автор «закладає» сенс в текст, а читач цей сенс частково відтворює, а частково і синтезує новий сенс, адекватний своєму досвіду	послаблена через ситуацію розуміння тексту в умовах віртуальності, синхронності, стану «неперервної розсіяної уваги», «постійної завантаженості», множинності особистості та віртуальної ідентичності, браузерингу, відчуття лібералізму (читач відчуває себе експертом у темі) та постійного браку часу

обірваних на півслові текстів, механічне поєднання уривків, ускладнює запам'ятовування та систематизацію нових сенсів;
– недотримання мовних норм стає ознакою рівня інтернет-компетенції (Л. Ф. Компанцева, 2007; Н. С. Гришина, 2008; І. Б. Карпа, 2010) та ускладнює рецепцію інтернет-текста;

– специфічний мовленнєвий етикет (О. М. Галічкіна, 2001; Н. Л. Моргун, 2002; Н. С. Гришина, 2008), опосередкована передача інтонації (великими літерами, за допомогою значків * * [6, 48]), використання дієслів у формі третьої особи множини, без зазначення суб'єкта дії або без його конкретизації (*власти*

решили провести реформи), референтів без онімів (*Реформи непотрібні – зазначив чиновник*); метонімії (*власти, правительство* і под.), що сприяє персоналізації (орієнтованості на певну групу читачів, відбір реципієнтів за певними критеріями), зниженню критичності щодо результату розуміння, помилковому узгодженню сенсів.

Отже, визначаємо інтернет-текст як прагматично цілісний електронний документ, що складається з умовно завершених текстових блоків у формі «вікон», які розкриваються в окремих вкладках браузера, порядок освоєння яких залежить як від гіперпосилань, так і від поведінки користувача (за Л. Ю. Щипициною). До особливостей інтернет-тексту належать посилені діалогічність, подільність, зовнішня інформативність, послаблені зв'язність і осмисленість, прагматична і переважно формальна цілісність, умовна завершеність, ускладнена структурність, а також гібридність і високий ступінь проникності, мультимедійність, презентативність, схильність до мовної гри і колективного авторства, насиченість неологізмами, емотиконами і скороченнями, фрагментарність, недотримання мовних норм, функціонування особливого мовленнєвого етикету. Зазначені риси ускладнюють процес розуміння, в результаті чого у свідомості читача виникають поверхневі, неузгоджені, неусвідомлені і несистематизовані сенси, погіршується запам'ятовування, посилюється довіра до тексту, знижується критичність, отримана інформація рідко отримує належну перевірку. У подальших дослідженнях плануємо експериментальну

верифікацію гіпотези про вплив специфіки інтернет-тексту на процес його розуміння.

Список використаних джерел

1. Suler J. The Psychology of Cyberspace [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.truecenterpublishing.com/psycyber/psycyber.html>.
2. Акімова Н.В. Специфічні риси інтернет-комунікації / Н.В.Акімова // *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. – 2017. – Випуск 153. – С. 211–215.
3. Барышева С.Ф. Жанровое своеобразие интернет-коммуникации / С.Ф. Барышева, Л.Т. Касперова, Н.И. Клушина, Л.В. Селезнева, Н.В. Смирнова // *Филология и человек*. – 2015. № 4. – С.121–130.
4. Горошко Е. И. Гендер и блоггика Интернета (психолінгвістический анализ) [Електронний ресурс] / Е. И. Горошко. – Режим доступу: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=75>.
5. Карр Н. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами / Николас Карр; пер. с англ. П. Миронова. – СПб: BestBusinessBooks, 2013. – 253 с.
6. Компанцева Л. Ф. Интернет-лінгвістика: навч. посібник / Л. Ф. Компанцева. – К.: Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2009. – 275 с.
7. Немеш О. М. Практична психологія віртуальної реальності: монографія / О. М. Немеш. – К.: Видавничий дім «Слово», 2015. – 320 с.
8. Паукова А. Б. «Слишком много книг»: диалектика действительного и возможного в личности / А. Б. Паукова // *Мир психологии*. – 2014. – № 4. – С. 177–183.
9. Редозубов А. Мозг напрокат: Как работает человеческое мышление и как создать душу для компьютера / Алексей Редозубов. – СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2010. – 271 с.
10. Селютин Ал. А. Блендинг жанров электронной коммуникации как фактор формирования интернет-текста / Ал. А. Селютин // *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. Вып. 94. – 2015. – № 5 (360). – С. 273–279.
11. Щипицина Л. Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка): автореф. на соискание уч. степени доктора филологических наук: спец. 10.02.04 – «Германские языки» / Л. Ю. Щипицина. – Воронеж, 2011. – 40 с.

NATALIIA AKIMOVA
Pereiaslav-Khmelnyskyi

THE INTERNET-TEXT SPECIFICITY AFFECTS ON THE RESULT OF UNDERSTANDING

The article analyzes the specifics of text understanding in the Internet environment. The author emphasizes that the text from the screen is understood differently than printed text. The result of Internet text understanding is determined by its features. Peculiarities of the Internet text include accentuated dialogue, divisibility, external informativity, reduced cohesion and comprehension, pragmatic and mainly formal integrity, conditional completeness, complicated structure and etc. Also, the result of understanding depends on subjective factors – the psychological state of the recipient, which is determined by the Internet experience and the context.

Key words: Internet text, Internet, understanding, perception, interpretation, psychology of the Internet.

НАТАЛЬЯ АКИМОВА

г. Переяслав-Хмельницький

ЗАВИСИМОСТЬ РЕЗУЛЬТАТА ПОНИМАНИЯ ОТ СПЕЦИФИКИ ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТА

В статье проанализирована специфика понимания текста в условиях интернета. Автор отмечает, что текст, который воспринимается с экрана, понимается несколько иначе, чем печатный текст. Результат понимания интернет-текста обусловлен такими особенностями, в частности: усиленной диалогичностью, делимостью, внешней информативностью, ослабленной связностью и осмысленностью, прагматичной и преимущественно формальной целостностью, условной завершенностью, осложненной структурностью и пр. Также результат понимания зависит от субъективных факторов – психологического состояния реципиента, определяемого опытом пользования интернетом и зависящего от контекста.

Ключевые слова: интернет-текст, интернет, понимание, восприятие, интерпретация, психология интернета.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2018

УДК 378.015.3:005.32

НІНА АТАМАНЧУК

м. Полтава

nina.atamanchuk@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО ТА ЧЕТВЕРТОГО КУРСІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО

Здійснено емпіричне дослідження зовнішніх та внутрішніх мотивів навчання студентів першого і четвертого курсів педагогічного закладу вищої освіти, проведено їх якісний та кількісний аналіз. Проведено порівняльний аналіз особливостей мотивації навчання студентів першого і четвертого курсів педагогічного ЗВО. Виявлено найбільш вагомі внутрішні та зовнішні мотиви навчання в студентів першого і четвертого курсів. Встановлено, що у студентів першого курсу педагогічного ЗВО домінуючими є зовнішні мотиви навчання, а у четвертокурсників внутрішні.

Підкреслено, що дослідження особливостей мотиваційної сфери навчання має важливе значення для прогнозування успішності освітньої діяльності. Разом із тим, воно необхідне як для формування особистості, так і для підвищення ефективності діяльності в цій сфері.

Ключові слова: мотивація навчання, студент першого курсу, студент четвертого курсу, заклад вищої освіти, внутрішні та зовнішні мотиви навчання.

Однією з проблем оптимізації навчальної діяльності студентів є низка питань, які пов'язані з мотивацією учіння. Це означає те, що в системі «навчальний» студент є не тільки об'єктом управління системи, але і суб'єктом діяльності. Доводячи численними дослідженнями, мотивація навчальної діяльності неоднорідна, залежить від індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу тощо. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне яви-

ще, завжди є відображенням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок того суспільного шару, представником якого вона є.

Дослідження особливостей мотиваційної сфери навчання має важливе значення для прогнозування успішності освітньої діяльності. У формуванні мотивів у процесі навчання студентів потрібно чітко усвідомлювати, які саме мотиви слід формувати [1, 17]. Актуальність нашої розвідки полягає в необхідності вивчення особливостей внутрішньої і зовнішньої мотиваційної сфери студентів першого

та четвертого курсів педагогічного закладу вищої освіти (далі ЗВО), що зрештою сприятиме підвищенню ефективності їхньої навчально-професійної діяльності.

У вітчизняній літературі існують два підходи до розрізнення внутрішньої та зовнішньої мотивації. Один підхід використовує як критерій розділення характеру зв'язку між навчальним мотивом й іншими компонентами учіння (його метою, процесом). Якщо мотив реалізує пізнавальну потребу, пов'язаний із засвоєваними знаннями та здійснюваною діяльністю (збігається з кінцевою метою учіння), то він є внутрішнім. Якщо мотив реалізує непізнавальну (соціальну за класифікацією) потребу, не пов'язаний із отриманням знань (не збігається з метою учіння), то він – зовнішній. У такому разі внутрішніми є тільки пізнавальні мотиви на оволодіння новими знаннями і способами їх здобуття. Цього погляду дотримуються П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін, Н. В. Єлфімова, П. И. Якобсон, М. Г. Ярошевський і ін.

В основі другого підходу разом із зазначеним раніше критерієм виділяється й інший – характер особистісного смислу (утилітарно-прагматичний і/або ціннісний), що надається навчанню, його продуктам. Якщо мотив має для особистості утилітарно-прагматичний сенс, тобто реалізує потреби в зовнішньому благополуччі (матеріальному і/або соціальному), то такі мотиви називаються зовнішніми. Якщо мотив має для особистості ціннісний сенс, тобто з його допомогою реалізується потреба у внутрішньому благополуччі, у гармонізації внутрішнього світу, в оцінці, корекції, формуванні системи особистісних переконань, установок, домагань, самооцінок, то такі мотиви визначаються як внутрішні. На цій підставі до внутрішніх мотивів додається ще один мотив – мотив самовдосконалення. Прихильниками такого підходу є Л. Б.І тельсон, Г. Е. Залеський, В. Я. Ляудіс, А. К. Маркова, Р. Р. Бібріх, І. А. Васильєва, І. І. Вартанова, Д. Б. Ельконін та інші [2].

Отже, мотивацію навчання розглядають у психологічній науці як багатоаспектне та надзвичайно складне явище, становлення якого має свою специфіку на різних етапах онтогенезу.

За дослідженням А. Г. Бугріменка, навчальна діяльність внутрішньомотивованих і зовнішньомотивованих студентів різниться. Внутрішньомотивовані студенти глибше вникають у навчальний процес. Вони відзначаються мотивацією самовизначеної навчальної діяльності: активніші, свідоміші, довільніші в плануванні свого навчання. Такі студенти приділяють однакову увагу і головним, і другорядним предметам. Орієнтуються вони більше на процес та результат навчальної і професійної діяльності, ніж на зовнішні фактори [3].

Зовнішня мотивація зменшує у студентів оригінальність, несподіваність. Студентів необхідно залучати до процесу навчання. Тільки тоді професійне навчання змінить їхню особистість. Учіння повинно поєднувати такі чинники: логічне та творче, розум і почуття, уявлення і смисл. Діяльність студента, самостійно організована та здійснювана, дає вагоміші результати в опануванні системи трудових знань, умінь і навичок, а також сприяє професійному зростанню особистості [3].

Отже, мотив – це внутрішня цінність виконуваної діяльності. Мотивування – процес впливу на людину з метою спонукання її до визначених дій через пробудження в ній потрібних мотивів. Мотив, на відміну від мотивації, – це те, що належить самому суб'єктові поведінки, є його цілісною особистістю властивістю.

Відповідно до того, що переслідує мотивування, які завдання воно розв'язує, виділяють два основних типи мотивування. Перший тип – шляхом зовнішнього впливу на людину викликаються до дії визначені мотиви, які спонукують людину здійснювати визначені дії, що приводять до бажаного, для мотивуючого суб'єкта, результату. Другий тип – формування визначеної мотиваційної структури людини. Цьому типу притаманні виховна й освітня сторони, часто не пов'язані з якимось конкретними діями чи результатами, які очікується одержати від особистості у вигляді підсумку її діяльності. Він вимагає набагато більших зусиль, знань і здібностей для його здійснення.

Дослідження мотивації навчання не дозволяє чітко визначити, що ж спонукує

молоду людину до навчальної діяльності. Вивчення поведінкових проявів студентів у процесі навчання у ЗВО дає тільки деякі загальні пояснення мотивації, але навіть вони дозволяють формувати позитивну мотивацію до успішного опанування знаннями, що стане запорукою успіхів у майбутній професійній діяльності.

Мета дослідження – з'ясування внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання студентів першого та четвертого курсів педагогічного ЗВО.

Дослідження виконували на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У ньому брали участь 148 студентів I та IV курсів (74 студенти I курсу, 74 – IV) історичного факультету і факультету філології та журналістики.

З метою вивчення внутрішніх (1, 2, 3 питання) та зовнішніх (4, 5, 6 питання) мотивів навчання студентів першого та четвертого курсів ми провели опитування у формі анкетування (проводили анонімно).

Проаналізуємо результати опитування. На питання «Навчання у ЗВО і знання потрібні мені...?» (рис. 3.3.1) отримано такі відповіді: для «загального розвитку, вдосконалення» – 57% студентів I курсу та 54% студентів IV курсу, «оволодіння новими знаннями» – 41% студентів I курсу та 38% студентів IV курсу, «збагачення інтелекту» – 35% студентів I курсу та 43% студентів IV курсу, «збагачення інтелекту» – 35% студентів I курсу та 43% студентів IV курсу, «підвищення майстерності» – 32% студентів I курсу та 41% студентів IV курсу, «отримання кваліфікації» – 39% студентів I курсу та 47% студентів IV курсу.

«підвищення майстерності» – 32% студентів I курсу та 41% студентів IV курсу, «отримання кваліфікації» – 39% студентів I курсу та 47% – студентів IV курсу.

Як видно з результатів, найбільша кількість студентів-першокурсників відповіла, що навчання потрібно для загального розвитку, вдосконалення. А для студентів четвертого курсу важливим є збагачення інтелекту, підвищення майстерності, отримання кваліфікації. Значна частина студентів впевнені, що навчання потрібно для оволодіння новими знаннями.

На питання «Моя мета на занятті...?» (рис. 3.3.2) отримано такі відповіді: «отримання інформації» – 24,3% студентів I курсу та 33% студентів IV курсу, «отримання знань» 50% студентів I курсу, а 59,3% студентів IV курсу, «зрозуміти і засвоїти якомога більше» 64,9% студентів I курсу та 54% студентів IV курсу, «вибрати для себе необхідні знання» – 14% студентів I курсу та 31% студентів IV курсу, «отримати задоволення від спілкування з викладачем» – 18% студентів I курсу, 33% студентів IV курсу.

Як бачимо, найбільша кількість студентів першого курсу саме на заняттях намагаються зрозуміти й засвоїти матеріал, отримати знання та хорошу оцінку. Найбільше студентів четвертого курсу на заняттях хоче отримати знання та задоволення від спілкування з викладачем. Можливо це пояснюється тим,



Рисунок 3.3.1 – Результати опитування студентів з питання «Навчання у ЗВО і знання потрібні мені...?» у % від загальної кількості досліджуваних

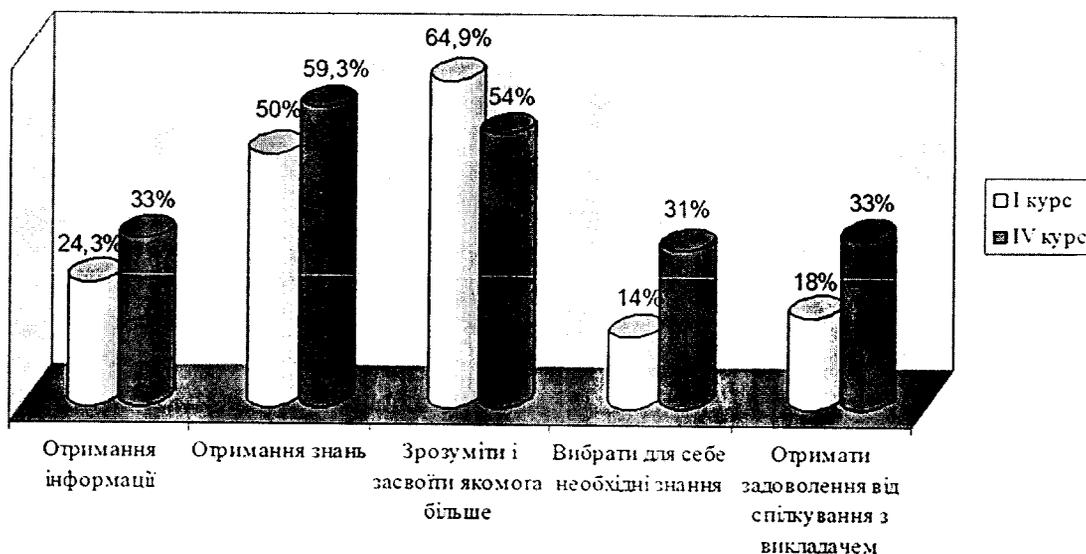


Рисунок 3.3.2 – Результати опитування студентів з питання «Моя мета на занятті...?» у % від загальної кількості досліджуваних

що дехто зі студентів четвертого курсу вже працює і саме це стимулює потребу в більш тісній співпраці з викладачами ЗВО.

На питання «Я б не навчалась (навчавсь), якби...?» (рис. 3.3.3) отримано такі відповіді: «не отримував (отримувала) задоволення» – 30% студентів I курсу та 44% студентів IV курсу, «не відчував (відчувала), що це потрібно» – 43,2% студентів I курсу та 56% студентів IV курсу, «не думав (думала) про те, щоб стати компетентнішим» – 29,7% студентів I курсу та 35% студентів IV курсу.

Як бачимо, переважна кількість студентів першого та четвертого курсів відповіли, що

відчувають потребу в навчанні. Задоволення від навчання більше отримують студенти четвертого курсу. Можливо це пов'язано з тим, що дехто із них працює й потребує знань для успішної реалізації себе в професійному становленні. Менше студенти задумуються над тим, щоб стати компетентнішими.

На питання «Мені подобається, коли мене хвалять за...?» (рис. 3.3.4) отримано такі відповіді: «перевершення своїх попередніх досягнень» – 32% студентів I курсу, 25% студентів IV курсу, «успіхи в навчанні» – 46% студентів I курсу та 31% IV курсу, «здібності та розум» – 70,3% студентів I курсу, 55% сту-

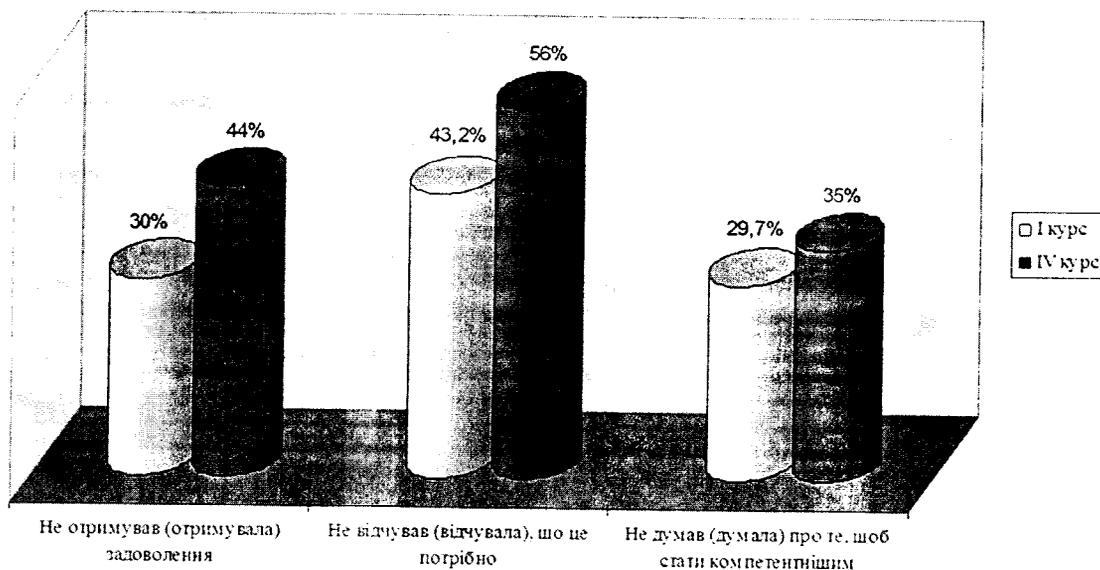


Рисунок 3.3.3 – Результати опитування студентів з питання «Я б не навчалась (навчавсь), якби...?» у % від загальної кількості досліджуваних

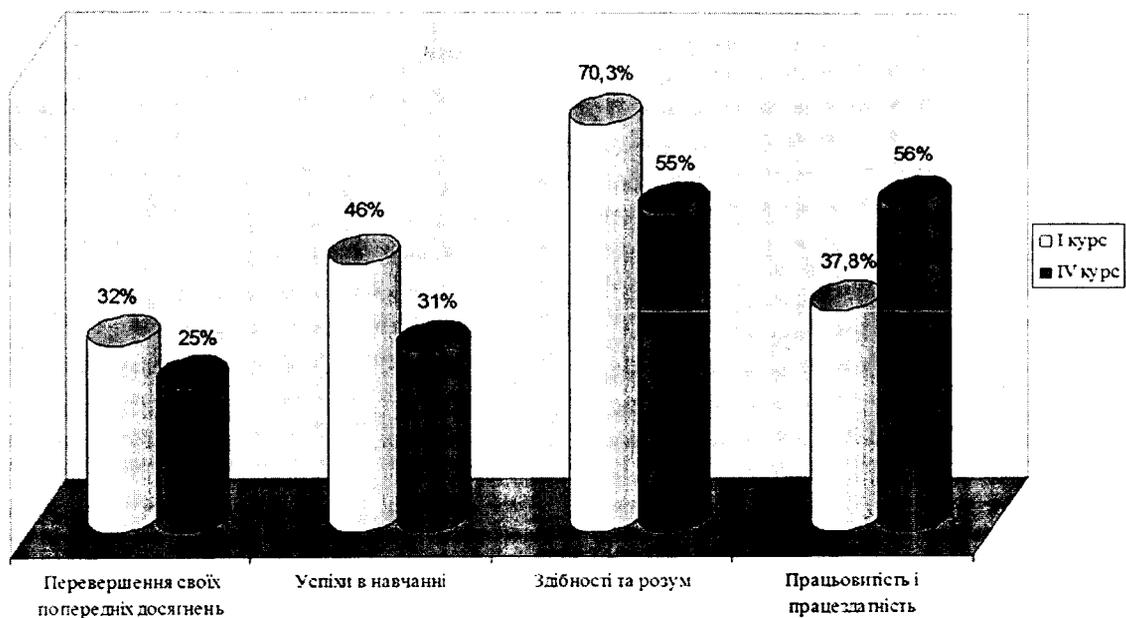


Рисунок 3.3.4 – Результати опитування студентів з питання «Мені подобається, коли мене хвалять за...?» у % від загальної кількості досліджуваних

дентів IV курсу, «працьовитість і працездатність» – 37,8% студентів I курсу й 56% студентів IV курсу. Як бачимо, студенти першого та четвертого курсів любляють, коли їх хвалять за успіхи в навчанні, здібності та розум, працьовитість і працездатність. Студенти першого курсу потребують більше похвали в порівнянні з четвертим.

На питання «Вчитися краще мене спонукає...?» (рис. 3.3.5) отримано такі відповіді: «думка про майбутню професію» – 67,6% студентів I курсу та 72,1% студентів IV курсу,

«конкуренція і думка про диплом» – 31% студентів I курсу, 42% студентів IV курсу, «відповідальність» – 43,2% студентів I курсу, 46% студентів IV курсу, «совість, почуття обов'язку» – 24,3% студентів I курсу та 44% студентів IV курсу, «батьки (друзі) та педагоги» – 28% студентів I курсу і 22% студентів IV курсу.

Як видно з відповідей, більшість студентів четвертого курсу думають про майбутнє. Це закономірно, адже вони на випускному курсі, перед ними постає проблема вибору –

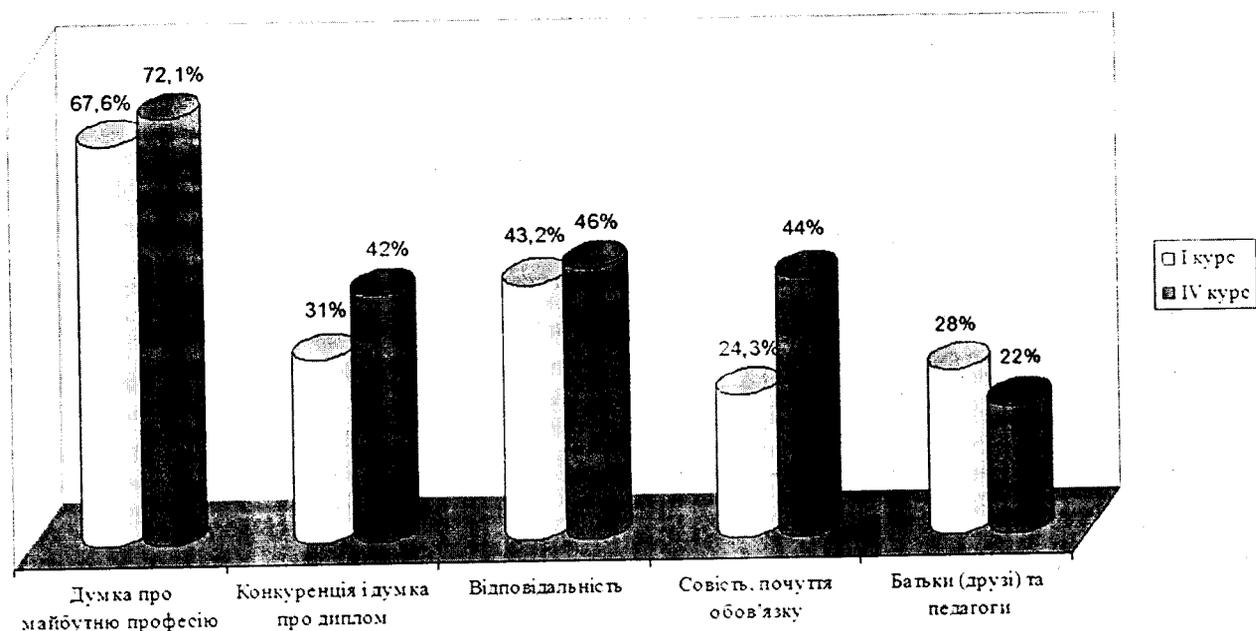


Рисунок 3.3.5 – Результати опитування студентів з питання «Вчитися краще мене спонукає...?» у % від загальної кількості досліджуваних

навчатися далі чи працювати. Саме вони відповідальніші, совісніші, мають вище почуття обов'язку. Першокурсників в основному спонукають до навчання батьки, друзі, педагоги.

На питання «Мені здається, що мета мого життя...?» (рис. 3.3.6) маємо такі відповіді: «здобути професію» – 27% студентів I курсу, 32% студентів IV курсу, «стати успішним (успішною)» – 59,4% студентів I курсу та 55% студентів IV курсу, «зробити кар'єру» 45% студентів I курсу, 65% студентів IV курсу, «створити сім'ю» – 43,2% студентів I курсу та 78% студентів IV курсу, «не визначена» – 11% студентів I курсу і 3% студентів IV курсу.

Отже, більшість студентів сенс свого життя вбачають у розвитку і вдосконаленні. Майже половина в майбутньому планують зробити кар'єру. Значна частина студентів мріють про створення сім'ї. Найважливішою метою для студентів першого курсу є розвиток і вдосконалення, а для студентів четвертого курсу – створення сім'ї. Значний відсоток поміж студентів-першокурсників не визначились із метою свого життя, а четвертокурсники майже всі знають, чого хочуть у житті.

Таким чином, згідно з результатами дослідження, ми виявили найбільш вагомими внутрішні мотиви навчання в студентів: загальний розвиток, вдосконалення (вищі в студентів I курсу); прагнення оволодіти знаннями для реалізації їх у професії (вищі в студентів I курсу); збагачення інтелекту (вищі в студентів IV курсу); отримання інформації (вищі в

студентів IV курсу); отримання знань (вищі в студентів IV курсу); розуміння і засвоєння інформації на заняттях (вищі в студентів I курсу); вибір необхідних знань (вищі в студентів IV курсу); отримання задоволення від спілкування з викладачами (вищі в студентів IV курсу); задоволення від навчання (вищі в студентів IV курсу); потреба в навчанні (вищі в студентів IV курсу); стати компетентнішими за рахунок навчання (вищі в студентів IV курсу).

Серед зовнішніх мотивів навчання студентів ми виявили найбільш вагомими: подобається отримувати похвалу за перевершення своїх попередніх досягнень (вищі в студентів I курсу); похвала за здібності і розум, успіхи в навчанні (вищі в студентів I курсу); працьовитість і працездатність (вищі в студентів IV курсу); конкуренція, думка про майбутню професію, диплом (вищі в студентів IV курсу); відповідальність (вищі в студентів IV курсу); совість, почуття обов'язку (вищі в студентів IV курсу); схвалення з боку батьків (друзів) та педагогів (вищі в студентів I курсу); стати успішним (вищі в студентів I курсу); зробити кар'єру (вищі в студентів IV курсу); створити сім'ю (вищі в студентів IV курсу).

Нами встановлено, для студентів першого курсу найбільш обраними мотивами навчання є такі: стати висококваліфікованим спеціалістом; отримати диплом; набути глибокі та міцні знання; отримати схвалення батьків та оточення; забезпечити успішність

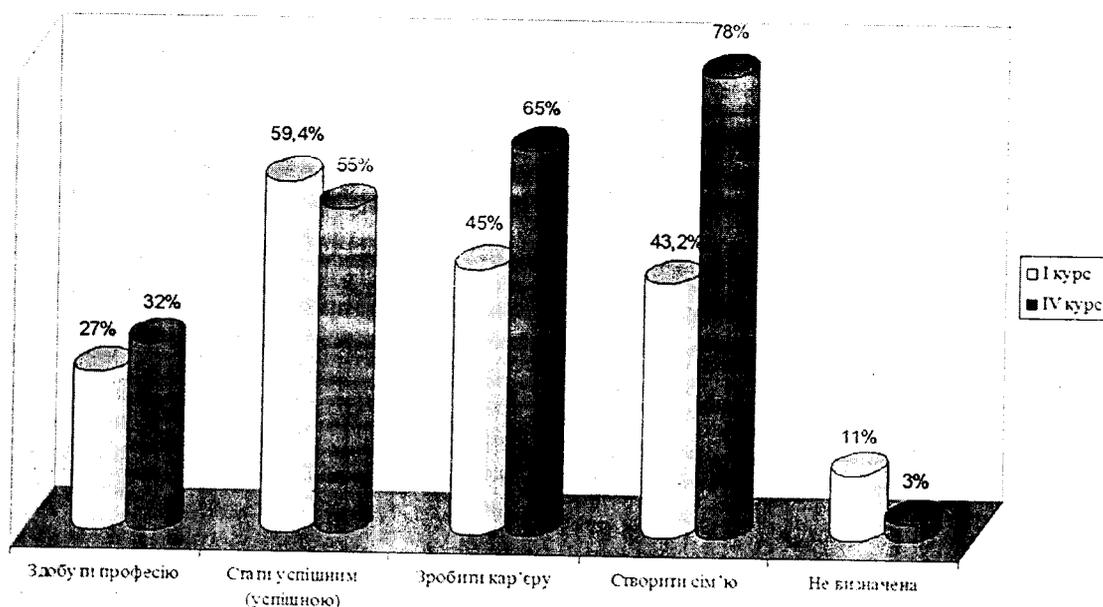


Рисунок 3.3.6 – Результати опитування студентів з питання «Мені здається, що мета мого життя...?» у % від загальної кількості досліджуваних

майбутньої професійної діяльності. Найбільш обраними мотивами навчання для студентів четвертого курсу: стати висококваліфікованим спеціалістом; здобути глибокі й міцні знання; забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності; отримати диплом; отримати інтелектуальне задоволення.

Отже, у першокурсників домінують зовнішні мотиви навчання, а у четвертокурсників – внутрішні. Наші спостереження показали: студенти педагогічного закладу, у яких переважають внутрішні мотиви навчання, більше включені в навчальний процес. Вони активніші, свідоміші, більш вільні в плануванні своєї професійної освіти, самоосвіти. Однаково зацікавлені вивченням і загальноосвітніх, і вузькопрофесійних дисциплін. Студенти з переважанням зовнішньої мотивації навчання менше цікавляться навчальною діяльністю.

NINA ATAMANCHUK
Poltava

INVESTIGATION OF THE MOTIVES OF STUDYING STUDENTS OF THE FIRST AND FOURTH YEAR OF HIGHER EDUCATION PEDAGOGICAL INSTITUTIONS

The empirical study of external and internal motives of studying students of the first and fourth year courses at the pedagogical institution of higher education has been carried out, their qualitative and quantitative analysis has been carried out. A comparative analysis of the peculiarities of the motivation of students of the first and fourth year students of the pedagogical institution of higher education was conducted. The most important internal and external motives of studying in the first and fourth year students are revealed. It is established that the students of the first year of the pedagogical institution of higher education are the external motives of education, and in the fourth year students are internal. It was emphasized that studies of the features of the motivational sphere of study are important for predicting the success of educational activities. At the same time, it is necessary both for the formation of the individual, and for improving the efficiency of activities in this area.

Key words: training motivation, first year student, fourth year student, institution of higher education, internal and external motives of studying.

НИНА АТАМАНЧУК
г. Полтава

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБЫ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ЧЕТВЕРТОГО КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗВО

Осуществлено эмпирическое исследование внешних и внутренних мотивов учебы студентов первого и четвертого курсов педагогического заведения высшего образования, проведены их качественный и количественный анализ. Проведен сравнительный анализ особенностей мотивации учебы студентов первого и четвертого курсов педагогического ЗВО. Выявлены наиболее весомые внутренние и внешние мотивы учебы студентов первого и четвертого курсов. Установлено, что у студентов первого курса педагогического ЗВО доминирующими являются внешние мотивы учебы, у студентов четвертого курса – внутренние. Подчеркнуто, что исследование особенностей мотивационной сферы учебы имеет важное значение для прогнозирования успешности образовательной деятельности. Вместе с тем, оно необходимо как для формирования личности, так и для повышения эффективности деятельности в этой сфере.

Ключевые слова: мотивация учебы, студент первого курса, студент четвертого курса, заведение высшего образования, внутренние и внешние мотивы учебы.

Результати дослідження дають підстави стверджувати про важливість педагогічного впливу на розвиток у студентів ЗВО мотивації до навчання, а значить і до майбутньої професійної діяльності.

Серед перспектив подальших досліджень на увагу заслуговує вивчення використання викладачами арт-технологій як засобу навчальної мотивації студентів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Н. М. Мотивація до навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти / Н. М. Атаманчук, Ю. М. Курило // Витоки педагогічної майстерності: Зб. наук. праць / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2018. – Випуск 19 (Серія педагогічні науки). – С. 16–21.
2. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М., 2006. – 203 с.
3. Балабанова Л. М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку / Л. М. Балабанова // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 169–170.

УДК 159.923 (043.5)

ЛІНА БАРИНОВА

м. Одеса

e-mail: barilina21@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ТА ДІЙ З ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЯ У ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена емпіричному дослідженню особливостей подолання проблемних ситуацій в різних сферах життєдіяльності: у сімейних відносинах, в валеологічній сфері, у ситуаціях, які зачіпають матеріальний статус суб'єкта і в професійній діяльності.

Показано, що цілий спектр дій з організації життя сприяє подоланню проблемних ситуацій професійної сфери і цей спектр включає як дії, орієнтовані на проблему, так і дії, сфокусовані на емоційний стан. Встановлено, що синтез різнопланових стратегій, як проблемно-орієнтованих, так і емоційно-орієнтованих, дає можливість майбутньому фахівцю-психолога долати сімейні та матеріально-соціальні проблемні ситуації.

Ключові слова: особистість, проблемні ситуації, внутрішній потенціал, дії з організації життя, саморегуляція.

У процесі індивідуального розвитку у суб'єкта повинно бути сформоване цілісне соціально-психологічної якості, що дозволяє йому успішно реалізовувати свій внутрішній потенціал, взаємодіяти з іншими людьми, адекватно вирішувати стандартні і особливо нестандартні завдання, переживати почуття внутрішнього комфорту і психологічної захищеності.

У процесі індивідуального розвитку у суб'єкта повинно бути сформоване цілісне соціально-психологічної якості, що дозволяє йому успішно реалізовувати свій внутрішній потенціал, взаємодіяти з іншими людьми, адекватно вирішувати стандартні і особливо нестандартні завдання, переживати почуття внутрішнього комфорту і психологічної захищеності.

Це інтегральне якості і визначається нами як цілісна інтегральна психологічна компетентність особистості, яка реалізується в ситуаціях, проблемних за своїм характером, шляхом певних дій з організації життя. Нами були досліджені особливості проблемних ситуацій і дій з організації життя у студентів – майбутніх психологів.

Встановлено, що дії по організації життя мають свою специфіку відповідно до таких проблемних ситуацій, з якими вони пов'язані. Однак, в психологічній науці відсутні теоретичні та емпіричні дані про те, яким чином здійснюється зв'язок між виразністю проблемних ситуацій і активністю дій з організації життя, і які способи класифікації цих ситуацій.

Таким образом, виникла необхідність аналізу структурних взаємин між особливостями проблемних ситуацій і діями по організації життя на вибірці майбутніх фахівців-психологів.

За даними різноманітних досліджень стратегій подолання в ситуаціях професійної діяльності виявляються наступні дії. О. О. Дейнеко вказує, що в залежності від вибору стратегії як певної системи дій, спрямованої на подолання (нівелювання чи превентизацію) професійних ризиків, перед суб'єктом завжди розгортається один з біполярних сценаріїв реакції на актуальні ризики – чи то «успішна стратегія», яка сприяла досягненню мети, чи то «неуспішна стратегія», що зумовила невдачу в боротьбі з професійними ризиками [1].

За даними різноманітних досліджень стратегій подолання в ситуаціях професійної діяльності виявляються наступні дії. О. О. Дейнеко вказує, що в залежності від вибору стратегії як певної системи дій, спрямованої на подолання (нівелювання чи превентизацію) професійних ризиків, перед суб'єктом завжди розгортається один з біполярних сценаріїв реакції на актуальні ризики – чи то «успішна стратегія», яка сприяла досягненню мети, чи то «неуспішна стратегія», що зумовила невдачу в боротьбі з професійними ризиками [1].

Оцінюючи вихід на ринок праці випускниками навчальних закладів як стресогенну для них ситуацію, Л. І. Селіванова вважає

Таблиця 1 – Описові статистики, розраховані для показників проблемних ситуацій у майбутніх психологів

Шкали	М	Me	σ	A	E
ПС внутрішньосімейних стосунків	9,698	9,000	5,550	0,391	0,083
ПС, пов'язані з матеріальним і соціальним статусом суб'єкта	20,792	22,000	4,444	-0,256	-0,684
ПС валеологічної сфери	13,660	13,000	7,736	0,668	0,035
ПС професійної діяльності	17,849	18,000	4,869	0,096	-0,173

Примітка: М – середнє арифметичне, Me – медіана, σ – стандартне відхилення, A – асиметрія, E – ексцес.

корисним розглянути можливі специфічні прояви цих критеріїв подолання у фокусі конкурентоспроможності [3]. На її думку, досягнення конкурентоспроможності молодим фахівцем в умовах ринку можливо завдяки усвідомленим активним діям.

М. Д. Петраш вивчалися стратегії подолання молодих людей у віці від 20 до 28 років, що є представниками різних професійних груп, і що перебувають на початкових етапах професійної діяльності [2]. Автором показано, що найбільш інтенсивне використання стратегії «пошук соціальної підтримки» є характерним для випробуваних з групи із кризовою ситуацією професійного розвитку, у той час як стратегія «планування розв'язку проблеми» найбільше часто застосовується випробуваними і групи з конструктивною ситуацією професійного розвитку.

Необхідність дослідження проблемних ситуацій та дій з організації життя у майбутніх фахівців-психологів визначається тим, що, згідно нашої концепції, викладеної у попередньому підрозділі, шляхом певних дій з організації життя в цих ситуаціях відбувається реалізація шуканого конструкту – психологічної компетентності. Розглянемо особливості проблемних ситуацій, з якими стикаються майбутні психологи. Саме проблемні ситуації є тією «вихідною точкою», яка ви-

значає подальші дії з організації життя (табл. 1).

За свідченнями вказаної таблиці 1, найбільш гострими для респондентів є ситуації, пов'язані із їхнім матеріальним і соціальним статусом. За ступенем виразності їм поступалися ситуації професійної діяльності та валеологічної сфери, а найменш проблемними виявились ситуації, пов'язані із внутрішньосімейними стосунками. Варто зазначити, що найбільший розкид значень спостерігається у сфері здоров'я. Отже у вибірці у великій кількості представлені як ті суб'єкти, що дуже гостро сприймають проблемні ситуації валеологічної сфери, так і ті, для яких ці проблеми не мають суттєвого значення. Можна припустити, що це пов'язано із індивідуальним рівнем фізичного здоров'я, властивого кожному респонденту.

Далі послідовно розглянемо у розрізі дій з організації життя кожен проблемну ситуацію. У першу чергу, розрахунок описових статистик був проведений для параметрів організації життя в ситуації проблемних стосунків у внутрішньосімейному середовищі (табл. 2).

Найбільш пріоритетними стратегіями є дії з пошуку інформації про проблемну ситуацію та дії з її резюмування. Діями, до яких найрідше зверталися майбутні психологи, були: дії з адаптації до проблемної ситуації та

Таблиця 2 – Описові статистики, розраховані для показників дій з організації життя в проблемних ситуаціях внутрішньосімейних стосунків

Шкали	М	Me	σ	A	E
Дії по пошуку інформації про ПС	33,491	35,000	7,077	-1,419	2,067
Дії по плануванню поведінки в ПС	24,057	25,000	10,238	-0,147	-0,685
Дії по знаходженню способів вирішення ПС	21,887	20,000	10,833	-0,088	-0,547
Дії по адаптації до ПС	19,528	20,000	8,633	0,239	-0,028
Дії по аксіологічній оцінці ПС	23,774	25,000	7,553	-0,079	-0,649
Дії по емоційно-вольовій регуляції ПС	17,453	15,000	13,719	0,306	-1,316
Дезактивуючі вольові дії в ПС	21,415	20,000	10,345	-0,099	-0,839
Дії по резюмуванню ПС	28,019	30,000	8,801	-0,571	-0,159

дії з емоційно-вольової регуляції проблемної ситуації.

Виходячи зі значення стандартного відхилення, найбільш неоднорідною вибірка є за ознакою емоційно-вольової регуляції проблемної ситуації. Такий великий розкид значень пояснюється тим, що по-перше, досліджені майбутні психологи характеризуються різним сімейним статусом, а по-друге, різними властивостями темпераменту, що в кінцевому підсумку оказує вплив на вибір дій по емоційно-вольовій регуляції проблемної ситуації.

Гомогенність вибірки найбільшою була за параметром «Дії з пошуку інформації про ПС». Отже, майбутні психологи одностайні в тому, що пошук інформації дає можливість вирішити проблемні ситуації внутрішньосімейного оточення і обирають цю дію, як найбільш пріоритетну.

Услід за аналізом дій у внутрішньосімейних ситуаціях розрахунок описових статистик був проведений для параметрів організації життя у проблемних ситуаціях матеріально-соціальної сфери (табл. 3).

Як видно з цієї таблиці, найбільш пріоритетними стратегіями є дезактивуючі вольові дії у проблемній ситуації, дії з резюмування проблемної ситуації, а також дії з емоційно-вольової регуляції. Серед стратегій дій, до яких найрідше зверталися майбутні психологи, були: дії з планування поведінки у проблемній ситуації та дії зі знаходження способів її вирішення.

Отже, ми окреслили контекст, в якому відбувається взаємодія майбутнього психолога із проблемними ситуаціями, які пов'язані з матеріально-соціальною сферою. Як було зазначено

вище саме ці ситуації найгостріше сприймаються респондентами. Що стосується дій, які реалізують респонденти, то очевидно, що подолання цих проблем ними відбувається із застосуванням вольових та регуляторних зусиль.

Розглядаючи показники стандартного відхилення можна зазначити, що найбільшою варіативністю характеризувався параметр дії по плануванню поведінки в проблемній ситуації. Отже, діяти в ситуаціях економічних загроз майбутні психологи можуть як чітко слідувати за своїм планом, так і діяти імпровізовано. Можливо, це пов'язано із наявним соціально-економічним статусом досліджених. Найбільш єдиною вибірка є за параметрами дії по пошуку інформації про проблемну ситуацію та дії по резюмуванню проблемної ситуації.

При дослідженні дій з організації життя, які спрямовані на подолання проблемних ситуацій валеологічної сфери також були розраховані описові статистики (табл. 4).

Найбільш виразними діями з організації життя в ситуаціях проблем зі станом здоров'я є дезактивуючі вольові дії. Також це стосується дій з емоційно-вольової регуляції, по знаходженню способів вирішення проблемної ситуації та дій по її аксіологічній оцінці. Рідше за все майбутні психологи вдавались до дій з резюмування проблемної ситуації та пошуку інформації про неї.

Як було зазначено вище проблемні ситуації валеологічної сфери найменш гостро сприймаються респондентами. Виявляючи вольові та регуляторні дії, майбутні психологи мобілізують свої ресурси на подолання проблем, пов'язаних зі здоров'ям. Проте вони у досить слабкому ступені намагаються за-

Таблиця 3 – Описові статистики, розраховані для показників дій з організації життя в проблемних ситуаціях матеріально-соціальної сфери

Шкали	M	Me	σ	A	E
Дії по пошуку інформації про ПС	25,472	25,000	7,513	-0,610	1,268
Дії по плануванню поведінки в ПС	21,132	20,000	10,265	0,186	-0,558
Дії по знаходженню способів вирішення ПС	21,698	20,000	9,756	0,262	-0,813
Дії по адаптації до ПС	25,849	25,000	8,437	-0,151	-0,175
Дії по аксіологічній оцінці ПС	23,396	20,000	9,748	0,416	-0,763
Дії по емоційно-вольовій регуляції ПС	26,792	30,000	9,108	-0,568	-0,319
Дезактивуючі вольові дії в ПС	29,340	30,000	8,946	-0,530	-0,308
Дії по резюмуванню ПС	27,170	25,000	7,959	0,123	-0,843

Примітка: ПС – проблемні ситуації.

Таблиця 4 – Описові статистики, розраховані для показників дій з організації життя в проблемних ситуаціях валеологічної сфери

Шкали	М	Me	σ	A	E
Дії по пошуку інформації про ПС	15,943	15,000	12,538	0,469	-0,903
Дії по плануванню поведінки в ПС	22,453	20,000	7,845	0,229	0,050
Дії по знаходженню способів вирішення ПС	25,377	25,000	10,458	-0,191	-0,966
Дії по адаптації до ПС	23,585	20,000	9,531	-0,005	-0,422
Дії по аксіологічній оцінці ПС	24,340	25,000	9,663	-0,132	-0,476
Дії по емоційно-вольовій регуляції ПС	24,906	25,000	10,396	-0,298	-0,744
Деактивуючі вольові дії в ПС	26,981	30,000	10,969	-0,674	-0,243
Дії по резюмуванню ПС	21,038	20,000	9,825	0,103	-0,297

Примітка: ПС – проблемні ситуації.

шкодити появі цих проблем, тобто превентивні дії – резюмування, пошук інформації про проблемну ситуацію – відходять на останній план.

Також можна зазначити, що варіативність серед дій з організації життя є найбільшою за параметром пошуку інформації про проблемну ситуацію. Отже, навіть попри те, що це дії у середньогруповому вимірі використовувались достатньо рідко, серед досліджених майбутніх психологів є ті, що орієнтовані на ці стратегії, але вони дуже нечисленні. Респонденти найбільш одноставні у тому, яке місце у спектрі їхніх дій мають займати дії по плануванню поведінки в проблемній ситуації. Ці розцінюються такими, що мають середній пріоритет.

Також можна зауважити, що значення асиметрії та ексцесу для показників методики ДОЖ, які характеризують дії з організації життя в проблемних ситуаціях сфери здоров'я не перевищували критичні значення.

Останніми були розраховані описові статистики для дій з організації життя, які спрямовані на подолання проблемних ситуацій

професійної сфери, які наведені в таблиці 5. Найбільш застосовними діями з організації життя в ситуаціях проблем, пов'язаних з професійною діяльністю, є дії по пошуку інформації про ці ситуації, а також дії по їхній аксіологічній оцінці. Рідше всього майбутні психологи вдавались до дій по емоційно-вольовій регуляції проблемних ситуацій.

Вибірка була найбільш гомогенною за параметром «Дії по емоційно-вольовій регуляції проблемної ситуації», найбільш гетерогенною за параметром «Деактивуючі вольові дії в ПС». Отже, можна зробити висновок, що незважаючи на низьку пріоритетність деактивуючих вольових дій, у вибірці присутня суттєва доля тих молодих спеціалістів, хто використовує ці вольові зусилля поряд з іншими проблемно-орієнтованими діями.

Таким чином, дослідивши особливості проблемних ситуацій та дій з організації життя у майбутніх психологів, можна зробити наступні висновки. По-перше, найбільш гострими для респондентів виявились ситуації, пов'язані із їхнім матеріальним і соціальним статусом. За ступенем виразності їм поступалися

Таблиця 5 – Описові статистики, розраховані для показників дій з організації життя в проблемних ситуаціях професійної діяльності

Шкали	М	Me	σ	A	E
Дії по пошуку інформації про ПС	31,038	30,000	7,261	-0,370	-0,853
Дії по плануванню поведінки в ПС	26,887	30,000	9,218	-0,387	-0,901
Дії по знаходженню способів вирішення ПС	24,528	25,000	7,255	0,282	-0,404
Дії по адаптації до ПС	23,208	20,000	7,934	-0,089	-0,308
Дії по аксіологічній оцінці ПС	29,245	30,000	7,584	-0,807	1,003
Дії по емоційно-вольовій регуляції ПС	16,792	20,000	6,838	-0,312	0,460
Деактивуючі вольові дії в ПС	22,358	20,000	11,936	-0,157	-0,951
Дії по резюмуванню ПС	24,340	25,000	7,990	0,020	-0,814

ситуації, які стосувалися професійної діяльності та їхнього здоров'я. Найменш проблемними для респондентів виявились ситуації, пов'язані із внутрішньосімейними стосунками.

В проблемних ситуаціях матеріально-соціальної сфери і професійної сфери переважали дії, сфокусовані на оцінці та вирішенню проблеми. Тоді як в проблемних ситуаціях, пов'язаних зі внутрішньосімейним оточенням та станом здоров'я переважали дії, сфокусовані на регуляції емоційного стану. Зокрема, в ситуаціях матеріальних і соціальних утруднень найбільш пріоритетними стратегіями є дії по пошуку інформації про проблемну ситуацію та дії по її резюмуванню; діями, до яких найрідше зверталися майбутні психологи, виступили дії по адаптації до проблемної ситуації та дії по емоційно-вольовій регуляції. В ситуаціях внутрішньосімейних проблем найбільш пріоритетними стратегіями є дезактивуючі вольові дії, дії по резюмуванню проблемної ситуації, а також дії по емоційно-вольовій регуляції; найменш пріоритетними: дії по плануванню поведінки у

проблемній ситуації та дії по знаходженню способів її вирішення. Найбільш виразними діями з організації життя в ситуаціях проблем зі станом здоров'я є дезактивуючі вольові дії; найменш застосовними є дії по резюмуванню проблемної ситуації та пошуку інформації про неї. Найбільш пріоритетними діями з організації життя в ситуаціях проблем, пов'язаних з професійною діяльністю, є дії по пошуку інформації про ці ситуації, а також дії по їхній аксіологічній оцінці; найменш застосовними є дії по емоційно-вольовій регуляції проблемних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Дейнеко О. О. Професійні ризики сучасного студентства як компонент суспільства ризику: особливості ризиків фаз професійного буття / О. О. Дейнеко // Український соціум. – 2013. – № 4. – С. 26–38.
2. Петраш М. Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности / М. Д. Петраш // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 4. – С. 88–100.
3. Селиванова Л. И. Совладающее поведение как ресурс конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда / Л. И. Селиванова // Психология стресса и совладающего поведения. КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – т. 2. – С. 158–161.

LINA BARINOVA
Odesa

OBSERVABLE PROBLEMS OF SITUATIONS TI ORDINMENT ORGANIZATION OF LIFE IN PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to an empirical study of the specifics of overcoming problem situations in various spheres of life: in family relationships, in the valeological sphere, in situations affecting the material status of the subject and in professional activities. It is shown that a whole range of actions for the organization of life contributes to overcoming the problem situations of the professional sphere and this range includes both problem-oriented actions and actions focused on the emotional state. It was established that the synthesis of diverse strategies, both problem-oriented and emotionally-oriented, enables the future psychologist to overcome intra-family and material-social problematic situations.

Key words: personality, problem situations, internal potential, actions for the organization of life, self-regulation.

ЛИНА БАРИНОВА
г. Одесса

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ И ДЕЙСТВИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ У ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена эмпирическому исследованию особенностей преодоления проблемных ситуаций в различных сферах жизнедеятельности: во внутрисемейных отношениях, в валеологической сфере, в ситуациях, затрагивающих материальный статус субъекта и в профессиональной деятельности. Показано, что целый спектр действий по организации жизни способствует преодолению проблемных ситуаций профессиональной сферы и этот спектр включает как действия, ориентированные на проблему, так и действия, сфокусированные на эмоциональное состояние. Установлено, что синтез разноплановых стратегий, как проблемно-ориентированных, так и эмоционально-ориентированных, дает возможность будущему специалисту-психологу преодолевать внутрисемейные и материально-социальные проблемные ситуации.

Ключевые слова: личность, проблемные ситуации, внутренний потенциал, действия по организации жизни, саморегуляция.

Стаття надійшла до редколегії 09.11.2018

УДК 159.91: 371.264

ОЛЬГА ІЗВЕКОВА

м. Черкаси

777_olga@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РЕАКТИВНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ОСІБ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ АЛЕКСИТИМІЇ

У статті, на основі аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, робиться спроба з'ясувати природу, етіологію і патогенез алекситимії і тривожності та їх взаємозв'язку. Визначено актуальність проблеми алекситимії і тривожності на сьогоднішній день. Отримані результати як кореляційного аналізу, так і аналізу відмінностей середніх величин у осіб з різним рівнем алекситимії і тривожності дає підстави стверджувати, що між тривожністю і алекситимією існує певний зв'язок. Люди з високим алекситимічним радикалом мають підвищену як реактивну, так і особистісну тривожність. Інтеркореляційний аналіз даних дає підстави зробити припущення, що як реактивна, так і особистісна тривожність тісно взаємопов'язані між собою, що на наш погляд, вказує на спільний генезис цієї властивості у досліджуваних.

Ключові слова: психосоматичні розлади, алекситимія, реактивна тривожність, особистісна тривожність, психосоматичні недомагання.

Психосоматичні розлади складають значну частину «хвороб цивілізації» і впродовж останнього сторіччя були об'єктом інтенсивних досліджень в рамках психосоматичної медицини, в зв'язку зі зростаючою роллю їх в загальній захворюваності населення. Близько однієї четвертої (деякі вчені збільшують це число до 50%) людей, що звертаються до терапевта з приводу фізичного недомагання, страждають, головним чином, різноманітними психічними розладами. Недивно, що проблема лікування і профілактики подібних розладів займає важливе місце у сучасній медичній практиці [1]. За даними експертів ВООЗ, майже 50% стаціонарних лікарняних ліжок займають пацієнти з психосоматичною патологією. За результатами досліджень вітчизняних науковців, майже у 70% соматично хворих спостерігаються психічні порушення різного регістру і ступеня тяжкості [7].

Однією з найважливіших ознак осіб, що схильні до психосоматичних розладів, зарубіжні вчені вважають так зване соматосенсорне зусилля «*somatosensory amplification*». Вчені мають на увазі стабільну властивість особистості акцентувати увагу на соматичні симптоми, фокусувати на них свою увагу, в наслідок чого посилюється суб'єктивне сприйняття фізичних відчуттів і підвищується

небезпека того, що ці відчуття будуть сприйматися як хворобливі.

Підводячи підсумки розвитку ідей про психосоматичні співвідношення, 6-й семінар ВООЗ з питань діагностики, номенклатури і класифікації психічних захворювань в Базелі у 1970 році виділив як основний варіант психосоматичних розладів – психофізіологічний супровід емоцій, який є їх обов'язковою складовою частиною. Емоційні реакції мають два паралельно існуючих прояви: психологічний (чуттєвий тон задоволення або незадоволення) і вегетативний, який виконує біологічно важливу функцію енергетичного забезпечення цілісної поведінки [5].

Вчені, особливо представники психоаналізу, припускають, що так званий алекситимічний радикал може бути предиктором психосоматичних розладів. Хоч концепція алекситимії швидко завоювала визнання, її значення в якості фактору ризику для появи симптомів соматизації до сих пір остаточно не підтверджено. Питання про походження самих алекситимічних рис залишається відкритим: чи алекситимія є результатом вроджених дефектів, чи результатом біохімічного дефіциту, а може виникає із-за затримки в розвитку? На ці питання відповіді поки що немає.

Крім того, вчені, які опираються на значний клінічний досвід помітили, що у всіх хворих з психосоматичними порушеннями виявляються депресивні розлади невротичного рівня, що характеризуються здебільшого пригніченим станом, астеничними та тривожними проявами [2, 6].

Враховуючи актуальність проблеми та недостатню її розробку нами проведено теоретичний аналіз наявної літератури як вітчизняних, так і зарубіжних авторів по цій проблемі та пророблені експериментальні дослідження по вивченню природи алекситимії, її впливу на психосоматичні захворювання і тривожність.

Термін «алекситимія» був введений Сіфнеосом, який помітив, що пацієнти, які страждають на класичні психосоматичні розлади нездатні адекватно сприймати і вербалізувати свої емоції. Алекситимія є психологічною характеристикою, яка визначається такими когнітивно-афективними особливостями: важкістю у ідентифікації і описі своїх почуттів, важкістю у визначенні відмінностей між почуттями і тілесними відчуттями, зниження здатності до символізації, акцент робиться здебільшого на зовнішніх подіях, а не на внутрішніх переживаннях [14].

Хоча сам термін «алекситимія» критикувався, в тому числі і за відсутність релевантності, але зайняв чільне місце в літературі присвяченій психосоматичним захворюванням. Для пояснення синдрому алекситимії і її ролі в формуванні психосоматичних розладів було висунуто велику кількість теорій або моделей різними вченими. Так наприклад, модель «заперечення» вбачає глобальне гальмування афектів. Якщо заперечення розглядати як психологічний захист, то теоретично можна припустити оборотність захисного процесу з послідуєчим зникненням синдрому алекситимії, а значить і соматичних симптомів. Але на жаль, клінічний досвід багатьох медиків вказує на те, що у більшості хворих з психосоматичними порушеннями алекситимічні прояви необоротні, не дивлячись на тривалу інтенсивну і кваліфіковану психотерапію. Згідно моделі «дефіциту» у хворих має місце не гальмування, а відсутність функцій, а значить і відсутність ментального апарату, який лежить в їх основі.

Нездатність людини, що страждає алекситимією, усвідомити свої емоції призводить до того, що вони витісняються. Накопичення тілесних проявів, які не отримали розрядки емоцій і призводить до психосоматичних розладів. Тим самим алекситимія на психологічному рівні, стає аналогом соматизації, яка проявляється на фізіологічному рівні. Тому сучасні медико-психологічні дослідження алекситимії виявляють все більшу роль, яку вона відіграє в розвитку багатьох психосоматичних захворювань [10].

Деякі вчені розглядають алекситимію як своєрідну форму парціальної затримки в психічному розвитку, а саме в неспроможності дитини виражати свої емоції вербально. Порушення процесу ідентифікації з оточуючими, невміння уявити себе на місці інших, зрозуміти їх переживання призводить до порушення емоційного контакту з людьми. Тому у спілкуванні з пацієнтами, що страждають алекситимією, часто помічаються такі риси як формальність, бездушність, гіпернормативність [3].

Прояви алекситимії, а також схильності до приховування своїх почуттів можуть бути і набутою ознакою. Адже така поведінка є соціально бажаною в суспільстві. Тому алекситимію певною мірою можна вважати соціальною хворобою. В цілому стереотипи поведінки людини в суспільстві, які сприяють формуванню алекситимії об'єднуються уявленням про стандарти так званого депресивного суспільства.

Серед вчених існує думка, що алекситимія є результатом недостатнього зв'язку між лівою і правою півкулями головного мозку. Деякі вчені вважають, що порушення цих зв'язків виникають внаслідок морфологічних змін в мозолистому тілі головного мозку. Ці дефекти мозолистого тіла були помічені в клінічній практиці у пацієнтів з психосоматичними розладами за допомогою комп'ютерної томографії. Ці порушені зв'язки не помічаються на життєво важливих функціях, але помітні на самих вищих рівнях його організації.

На фізіологічному рівні в основі алекситимії лежать приховані доклінічні порушення, які представлені в порушенні функціональної асиметрії півкуль головного мозку та

порушенні зв'язків у середині кожної півкулі. Наприклад, порушення зв'язків між лобовими долями та потиличними (сенсорно-асоціативними), що призводить до так званого функціонального неузгодження.

Деякі прихильники психоаналітичних поглядів вважають, що численні прояви психосоматичних розладів є тілесним відображенням хронічної тривоги. Прихильники цієї точки зору вважають, що тривога є базовим відчуттям, основою виникнення неврозів і невід'ємною частиною людського існування [11, 12, 13]. На їх погляд, тривожність у дорослої людини є перенесеною у дорослий вік переживаннями дитини і представляє собою ще один прояв регресивного універсального механізму формування психосоматичних розладів. На думку цих вчених, саме механізм тривоги виступає на перший план, набуваючи головного і всеохоплюючого значення в виникненні психосоматичних розладів. Тобто, психосоматичні розлади є тілесними проявами тривоги.

Застосування нейрофізіологічних фундаментальних знань і вимірювальних методик щодо природи тривожності дає підґрунтя констатувати, що специфічні фобії і гострі стресові розлади або з'являються в результаті якогось травматичного переживання, а потім підсилюються або утворюються поступово шляхом обумовлення. Така перебудова кортикальних функцій може відбутися у будь-якої людини, що потрапила у відповідні умови. Причини виникнення тривожних приступів намагались пояснити декількома теоріями. Згідно однієї з них причиною може бути виникнення збудження в блакитному ядрі (Nucleus caeruleus) довгастого мозку, яке містить понад 50% всіх норадренергічних нейронів. При електростимуляції блакитних ядер виникає напад тривоги і реакція страху. При ушкодженні цих ядер реакція тривоги і страху зникає. Інша теорія пояснює виникнення тривожних станів надмірною або збідненою кількістю інгібіторного нейротрансмітера гамма-аміномасляної кислоти (ГАМК). Отже, в підвищенні кортикальної і субкортикальної активності, мабуть можна бачити нейрофізіологічну коваріацію симптомів тривоги, не роблячи при цьому висновків про

етиологічне значення нейрофізіологічних механізмів [8].

Вивчення сімейної обтяженості у пацієнтів з тривожними розладами пов'язане з певними труднощами, оскільки з часом змінювались діагностичні концепції. Якщо в класичних концепціях за основу береться діагноз неврозу страху, то сьогодні в клінічній психіатрії користуються такими поняттями, як панічне захворювання, фобічні розлади або генералізований тривожний синдром. Складна ієрархія діагнозів в області тривожних розладів, в свою чергу призводить до надмірного поділу пацієнтів на окремі досліджувані групи.

На сьогоднішній день емпіричних даних, які б підтвердили модель сімейної і генетичної передачі тривожних розладів не існує. Але вчені висувають припущення, що генетичний компонент може успадковуватись і через один – єдиний ген. Дослідження генетичного зчеплення і асоціацій при тривожних станах, які проводяться, поки що не дають ніякої інформації про каузальні або сприяючі гени [8].

Для дослідження ступеню алекситимічного радикалу застосовувалась Торонтська алекситимічна шкала. Методика адаптована науковцями Санкт-Петербурзького психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева.

Згідно шкали, теоретичний розподіл результатів можливий в межах від 26 до 130 балів. За даними авторів методики, «алекситимічний» тип особистості має близько 74 балів і більше, «неалекситимічний» тип набирає 62 бали і менше. За даними вчених з Санкт-Петербурзького психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева, середні значення показника алекситимії у декількох груп досліджуваних є такою: контрольна група здорових людей – $59,3 \pm 1,3$, хворі з психосоматичними розладами $72,09 \pm 0,82$, група хворих неврозама – $70,1 \pm 1,3$ [9].

Шкала-опитувальник складається із переліку 26 питань. Кожне твердження оцінюється за 5-бальною шкалою, від «зовсім не згоден» до «цілком згоден». Обрахунки даних здійснюються наступним чином:

- 1) відповідь «зовсім не згоден» – оцінюється в 1 бал, «скоріш не згодний» –

2 бали, «ні те, ні інше» – 3, «швидше згоден» – 4, «цілком згоден» 5. Ця система балів дійсна для пунктів шкали 2, 3, 4, 7, 8, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26;

– негативний код мають пункти шкали 1, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 21, 24.

Сума балів по всіх пунктах і є підсумковим показником «алекситимії».

Для дослідження рівня тривоги і тривожності застосовували шкали розроблені Ч. Д. Спілбергером в 1966–1973 рр. Згідно концепції Спілбергера, слід розрізняти тривогу як стан і тривогу як особистісну властивість. Тривога це реакція на загрожуючу небезпеку реальну чи уявну, емоційний стан дифузного безоб'єктного страху, що характеризується невизначеним відчуттям загрози, на відміну від страху, який представляє собою реакцію на реальну небезпеку. Тривожність – індивідуальна психологічна особливість, яка проявляється в підвищеній схильності відчувати неспокій в різноманітних життєвих ситуаціях, в тому числі і тих, об'єктивні характеристики яких цього не передбачають [15]. З точки зору автора, існує можливість виміру відмінностей між двома видами психічного прояву, а саме між тимчасовими швидкоплинними особливостями і відносно постійною схильністю.

Концепція Спілбергера формувалась під впливом психоаналізу. У виникненні тривожності як риси, провідну роль він відводить взаєминам з батьками на ранніх етапах розвитку дитини, а також певним подіям, що призводять до фіксації страхів у дитячому віці.

Шкала представляє собою комбінацію трьох відомих тестів: шкали тривожності Кеттелла та Шатра, «Прояву тривожності», шкали Тейлор і шкали тривожності Велша. Шкала складається з двох частин по 20 завдань в кожній. Перша шкала призначена для визначення того, як іспитований відчуває себе в момент обстеження, тобто для діагностики актуального стану, а завдання другої шкали спрямовані на аналіз того, як суб'єкт відчуває себе зазвичай, тобто діагностується тривожність як особистісна властивість.

Кожна шкала має свою інструкцію, тривалість обстеження складає близько 5–8 хвилин. Кожне питання оцінюється за 4-х бальною шкалою. Вербальна інтерпретація пози-

цій оціночної шкали в першій і другій частинах різна. Опитувальник допускає індивідуальне і групове використання. В нашому випадку застосовувалось індивідуальне використання.

Методика Спілбергера була адаптована російською мовою Ю. Л. Ханіним в 1978 році. Ханіним була проведена стандартизація методики і вироблені орієнтовні нормативи [4]. Українською мовою методика адаптована автором статті, хоча пропонувались одночасно як російськомовний варіант, так і україномовний.

Тестування проводилося на стандартизованому бланку, розробленому спеціально для таких цілей автором статті.

Іспитованими були студенти стаціонарної та заочної форми навчання віком 18–45 років, різних факультетів і курсів університету, загальна кількість – 208 осіб.

Обробка отриманих даних проводилась з використанням комп'ютерних програм Statistica v. 7.0, SPSS v.12 та Excel 2003.

На основі кореляційного аналізу показників алекситимії і тривожності з'ясувалось, що алекситимія корелює як з реактивною, так і з особистісною тривожністю. Щоправда, сила зв'язків алекситимії з реактивною тривожністю менша ($r = 0,27$), ніж з особистісною тривожністю ($r = 0,45$). При перевірці достовірності за t-критерієм Стюдента зв'язки між алекситимією і рівнем тривоги і тривожності виявились достовірними ($P < 0,05$ і $P < 0,01$ відповідно).

За результатами експериментальних досліджень середніх величин тривожності у людей з різним ступенем алекситимічного радикалу можна спостерігати, що середні показники, як тривоги так і тривожності мають достовірні відмінності (рисунком 1). Така закономірність спостерігається в групах як з реактивною (46,8 і 50,5), так і з особистісною (38,4 і 49,2) тривожністю, що правда по показнику особистісної тривожності ці відмінності сильніше виражені як по середніх величинах, так і по вірогідності достовірності за t-критерієм Стюдента.

Отримані дані дають підставу зробити припущення, що алекситимія певною мірою пов'язана з рівнем як реактивної, так і особистісної тривожності.

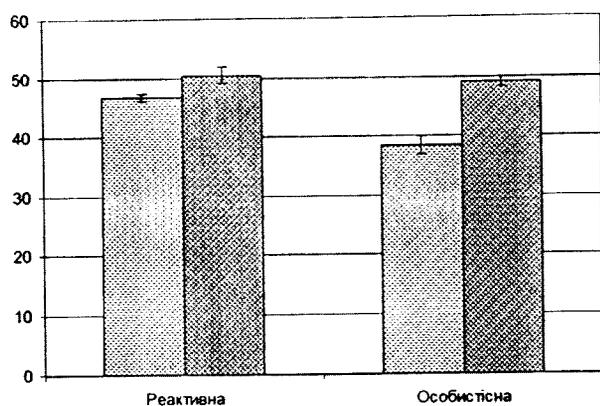


Рисунок 1 – Показники тривожності у осіб з різним ступенем алекситимії

Висновки. Інтеркореляційний аналіз даних дає підстави зробити припущення, що як реактивна, так і особистісна тривожність тісно взаємопов'язані між собою, що на наш погляд, вказує на спільний генезис цієї властивості у досліджуваних.

Отримані результати як кореляційного аналізу, так і аналізу відмінностей середніх величин у осіб з різним рівнем алекситимії і тривожності дає підстави стверджувати, що між тривожністю і алекситимією існує певний зв'язок. Люди з високим алекситимічним радикалом мають підвищену як реактивну, так і особистісну тривожність. Залишається невідомо, чи підвищена тривожність є причиною виникнення алекситимії, чи алекситимія є причиною підвищеної тривожності. Якраз в цьому і полягає перспектива подальшої роботи в цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Ю. Психология: Польза и вред. Смысл и бессмыслица. Факты и вымысел / Г. Ю. Айзенк; Пер. В. В. Гуриновича. – Мн.: Харвест, 2003. – 912 с.

2. Андропов Ю. Ф. «Терапия психосоматических расстройств у детей» – М.: «Триада-фарм», 2003 г. – 241 с.
3. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. 376 с.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Губачев Ю. М., Стамбровский Е. М. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений. –Л.: Медицина, 1981. – 126 с.
6. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с. – (Серия «Современная медицина»).
7. Психиатрия / О. К. Напреенко, И. Й. Влох, О. З. Голубков; За ред. проф. О. К. Напреенка. – К.: Здоров'я, 2001. 584 с.
8. Клиническая психология / Под ред. М. Перре, У. Бауманна. – СПб.: Питер, 2002. – 1312 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – 960 с. (Серия «Национальная медицинская библиотека»).
10. Коростылева И. С., Ротенберг В. С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М.: Филос. об-во СССР, Фак-т психологии МГУ, 1993. – С. 143-150.
11. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
12. Сандомирский М. Е. Состояние психической адаптации в условиях хронического психоэмоционального стресса в связи с личностно-типологическими характеристиками. – Дисс... канд. Мед. Наук. – М., 2000. 289 с.
13. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
14. Sifneos P. E. The Prevalence of Alexithymic Characteristics in Psychosomatic Patients// Topscs of Psychosomatic Research / Ed. by Freyberger. – Basle: Karger, 1973.
15. Spielberger C. D., Gorsuch D. L., Lushene R. E. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. – Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1970.

ОЛГА ІЗВЕКОВА
Cherkasy

FEATURES OF REACTIVE AND PERSONAL ANXIETY IN A PERSON WITH DIFFERENT DEGREES OF ALEXITHYMIA

In the article, on the basis of the analysis of domestic and foreign literature, an attempt is made to find out the nature, etiology and pathogenesis of Alexithymia and anxiety and their interconnection. The urgency of the problem of anxiety and anxiety for today is determined. Empirical data of the results of the study of the relationship of Alexithymia and anxiety are presented. People with a high anxietytic radical have increased both reactive and personality anxiety. An inter-correlation analysis of data gives grounds for assuming that both reactive and personality anxiety are closely interrelated, which in our opinion points to the common genesis of this property in the subjects.

Key words: alexithymia, reactive anxiety, personality anxiety, psychosomatic misses.

ОЛЬГА ИЗВЕКОВА
г. Черкассы

ОСОБЕННОСТИ РЕАКТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ АЛЕКСИТИМИИ

В статье на основе анализа отечественной и зарубежной литературы делается попытка выяснить природу, этиологию и патогенез алекситимии и тревожности и их взаимосвязь. Определена актуальность проблемы алекситимии и тревожности на сегодняшний день. Полученные результаты как корреляционного анализа, так и анализа различий средних величин у лиц с различным уровнем алекситимии и тревожности дает основания утверждать, что между тревожностью и алекситимией существует определенная связь. Люди с высоким алекситимичным радикалом имеют повышенную как реактивную, так и личностную тревожность. Интеркорреляционный анализ данных дает основания предположить, что как реактивная, так и личностная тревожность тесно взаимосвязаны между собой, что на наш взгляд, указывает на общий генезис этого свойства у исследуемых.

Ключевые слова: психосоматические расстройства, алекситимия, реактивная тревожность, личностная тревожность, психосоматические недомогания.

Стаття надійшла до редколегії 27.09.2018

УДК 159.922.63:128

ІРИНА КОВАЛЕНКО-КОБИЛЯНСЬКА
м. Київ
iringkk@gmail.com

ГЕРОНТООСВІТА: СПЕЦИФІКА ТА ПРОБЛЕМИ

У статті розглядається психологічний аспект проблеми геронтоосвіти. Представлено результати емпіричного дослідження інтелектуальних здібностей у період геронтогенезу. Зазначається, що формування компонентів психологічної готовності до навчання детерміновано етапом геронтогенезу. В результаті проведеного дослідження як основну психологічну специфіку геронтоосвіти визначено деформацію базової потреби в безпеці (роздумами про завершення життя), що обмежує можливість реалізації інтелектуального потенціалу. Доведено, що основною проблемою недостатньої ефективності геронтоосвіти в контексті нон-стоп освіти є гіпотетична, а не фактична затребуваність соціумом інтелектуального потенціалу представників геронтогенезу. Відзначено перспективне значення геронтоосвіти як завершального компонента освіти упродовж всього онтогенезу.

Ключові слова: геронтогенез, інтелектуальний розвиток, психологічна готовність до навчання, геронтоосвіта.

Специфічна демографічна проблема кінця ХХ – початку ХХІ століття – постаріння населення, відкриває новий пласт актуальних соціально-економічних завдань. Серед найбільш перспективних – активне залучення в життя соціуму інтелектуального потенціалу людей постпенсійного віку [9; 11]. Це знаходить підтвердження у стійкій тенденції до збільшення пенсійного віку в економічно розвинених країнах з метою пролонгування соціально активного життя людей раннього геронтогенезу.

У 1973 році на базі Тулузького університету групою вчених було започатковано систему геронтоосвіти, яка з часом набула значного поширення у європейських країнах. Якщо основною метою геронтоосвіти на момент її зародження була ресоціалізація людей похилого віку, то в наш час це формування в соціумі уявлень про старість як про період компетентної продуктивної діяльності. Таким чином, геронтоосвіта є не тільки формою соціальної підтримки людини в пізньому віці, а й мотиватором її самореалізації.

Існують різні соціальні інструменти для оволодіння новими компетенціями людьми в постпенсійному віці: ліквідовано дискримінацію за віковою ознакою при вступі до вищих навчальних закладів, створено Університети третього віку, клуби за інтересами. Незважаючи на реальність отримання нової освіти, соціальна незатребуваність отриманих знань робить цю можливість малопривабливою для літніх людей. На перше місце за популярністю серед осіб старшого віку виходять клуби за інтересами, основним завданням яких є оптимізація емоційного компонента життєдіяльності старої людини.

Соціальна незатребуваність інтелектуального потенціалу людей періоду геронтогенезу зводить спроби формування уявлень про старість як про період рівноправних можливостей до декларативності [1; 3; 4; 10]. Не применшуючи важливого значення організацій, які надають освітні послуги людям третього віку, потрібно наголосити на відсутності реальних можливостей забезпечити не парадні, а повноправні контакти людей пізнього віку з представниками соціально продуктивної частини суспільства. За результатами своєї діяльності такі організації можуть асоціюватися з резерваціями, жителі яких приречені на мінімізацію продуктивних контактів із зовнішнім світом [6; 8]. Разом з тим умови соціально-економічного життя в мегаполісах, які швидко змінюються, необхідність отримання нових компетенцій для оптимізації різних аспектів життя актуалізують проблему нон-стоп освіти упродовж усього періоду онтогенезу.

Незважаючи на перспективний характер геронтоосвіти, предметом наукових дискусій є питання про інтелектуальні можливості індивіда в період пізнього віку [5; 7; 12]. Основна дискусія розгортається навколо питання про потенційний ресурс інтелекту. Які складові можна розглядати як такі, що визначають його обсяг? Чи є інтелектуальний потенціал відновлюваним ресурсом або ж його обмеженість жорстко детермінована? Досліджуючи цей предмет, можна зазначити, що знання про інтелект в історії науки мають фаліблістичний характер. Іноді наукові дискусії є діалектичними з огляду на дефіцитар-

ність експериментальних даних про інтелектуальний розвиток людини у завершальному періоді онтогенезу. Значна частина досліджень на зазначену тему обмежена раннім і середнім етапами геронтогенезу, при тому що кількість представників пізнього геронтогенезу щороку збільшується і доживання людини до 100-річного віку більше не є унікальним явищем у соціально-економічно благополучних регіонах світу.

Дослідження представників пізнього геронтогенезу поодинокі і не дають вичерпних знань про інтелектуальний розвиток у пізньому віці. Серед опонентів скептичного ставлення до інтелектуальних можливостей представників геронтогенезу Л. Анциферова, М. Смульсон, М. Холодна, Н. Бехтерева, Є. Голдберг та ін. Так, наприклад, нейрофізіолог Н. Бехтерева стверджувала, що під час вирішення надзавдань у мозку літньої і старої людини можуть формуватися нові нервові клітини, і вважала за необхідне створювати не тільки фітнес-клуби для людей похилого віку, а й «мозкові клуби» [2].

Для пролонгування інтелектуально активного довголіття і можливості участі людей постпенсійного віку в соціальному житті суспільства необхідно вирішити низку завдань, серед яких психологічна готовність соціокультурного оточення до визнання геронтогенезу продуктивним періодом життя і психологічна готовність людей похилого віку до інтелектуальної діяльності. Названі проблеми є взаємовизначальними і представлені у випадковому порядку. Їх вирішення залежить від усвідомлення резервних можливостей інтелекту людини в період геронтогенезу. Важливо зазначити, що завершальний період онтогенезу, будучи найбільш тривалим, неоднорідним і розчленованим на етапи, потребує диференційованого ставлення до раннього, середнього і пізнього геронтогенезу у вирішенні проблеми геронтоосвіти.

У лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України проведено дослідження, мета якого – визначення ступеня здатності людини в період геронтогенезу до реалізації свого інтелектуального потенціалу. В експерименті взяли участь 257 людей віком

від 56 до 97 років, різного соціального статусу, освіти і сімейного стану. 58% досліджуваних – жінки, 42% – чоловіки. Учасники експерименту – жителі пансіонату для ветеранів праці та клієнти відділень денного перебування територіальних центрів соціального обслуговування пенсіонерів.

Для дослідження інтелектуального потенціалу у зазначений період нами було використано теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження) та емпіричні методи (тестування, спостереження, клінічна бесіда). Як коригуючий тренінг використано Інтернет-ресурс «Інтелектуальний тренінг для літніх людей», який створено в нашій лабораторії на освітній платформі MOODLE. Цей ресурс містить низку модулів, завдання яких спрямовані на оптимізацію когнітивної та метакогнітивної сфер людини. Після завершення першого етапу експерименту (діагностики когнітивних особливостей) у досліджуваних середнього та пізнього геронтогенезу було констатовано впевненість у неможливості поліпшення роботи своїх когнітивних функцій, депресивні патерни мислення.

Результати нашого дослідження дають можливість зробити висновок про те, що основною психологічною специфікою геронтоосвіти є деформація у людини базової потреби в безпеці, яка представлена роздумами про завершення життя і обмежує можливість оптимально реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Під час проведення дослідження ми багато разів фіксували висловлювання учасників експерименту середнього і пізнього геронтогенезу, які активно й ефективно брали участь у проекті і показали результати, що підтверджують можливості актуалізації інтелектуальних здібностей у будь-якому періоді геронтогенезу і за будь-якого ступеня їх зниження (в рамках психічної норми), про те, що навчання в пізньому віці є неактуальним внаслідок близькості смерті. Деформація базової потреби в безпеці, як специфічна психологічна проблема, не однаково представлена на різних етапах геронтогенезу. У ранньому геронтогенезі вона має переважно гіпотетичний характер і її актуалізація відбувається в міру наближення до за-

вершального етапу геронтогенезу (табл. 1) і значною мірою впливає на психологічну готовність до навчання.

Таблиця 1 – Рівень деформації базової потреби в безпеці у %

Етапи геронтогенезу	%
ранній	34
середній	79
пізній	92

Результати дослідження показують, що для представників раннього геронтогенезу мотиваційні, пізнавальні, емоційно-вольові компоненти психологічної готовності до активної інтелектуальної діяльності в цьому періоді не мають специфічних особливостей. У цьому періоді є актуальною потреба розвитку своїх здібностей, і здебільшого успішно відбувається трансформація їхнього емоційного в інтелектуальне. 85% досліджуваних представників раннього геронтогенезу визначили значення для себе геронтоосвіти як активізацію різних компетенцій. На тлі підвищення пенсійного віку представники раннього періоду геронтогенезу сприймаються соціокультурним оточенням лояльно порівняно з представниками середнього та, особливо, пізнього періоду геронтогенезу. Можна сказати, що в суспільстві відбувається ревізія з подальшим коригуванням відносин у соціальній перспективі до цієї категорії людей.

Результати емпіричного дослідження дають можливість зробити висновок про те, що інтелектуальний висхідний розвиток у геронтогенезі є не винятковим, а явищем у рамках норми, за умови активного використання старіючою і старою людиною свого когнітивного потенціалу. Разом з тим, представниками середнього етапу геронтогенезу можливість актуалізації свого інтелектуального потенціалу значною мірою обмежується соціальним неприйняттям старості як періоду активного соціально корисного життя.

У середньому періоді геронтогенезу людина поступово психологічно змиряється з безперспективністю своєї соціально корисної активності і активно реагує на проблему завершення життя, яка може стати для неї домінуючою. Недостатній рівень соціалізації

може проявлятися у формі агресивності, почутті безпорадності, залежності і безвиході на тлі екзистенційної проблеми – завершення життя, активізуються соматичні захворювання на тлі зниження рівня вітальності. Відбувається різке зниження мотиваційного компонента психологічної готовності до освіти. Основною проблемою є не стільки обмеження, пов'язані з процесами старіння, скільки відсутність реальних можливостей соціальної реалізації свого інтелектуального потенціалу. Геронтоосвіта для представників зазначеної групи є переважно формою проведення дозвілля або способом вирішення особистих повсякденних проблем (юридична обізнаність, комп'ютерні курси), що є задовільним, але недостатнім результатом для бажаної ресоціалізації старої людини. Суспільство, надаючи освітні можливості для представників геронтогенезу, фактично значно обмежує можливість їх реалізації.

Важливо зазначити, що результатами нашого дослідження доведено, що на всіх етапах геронтогенезу, включаючи пізній, зберігається високий рівень пізнавального компонента психологічної готовності до навчання. Можна відзначити чітке розуміння завдань учасниками проекту, оцінку їх значущості, чітке розуміння засобів досягнення мети.

Особливістю пізнього геронтогенезу є зниження здатності до співпраці з іншими в досягненні їх цілей. Порівняно з учасниками інших груп, у досліджуваних групи пізнього віку більшою мірою виражено уникнення невдач, вони вибирають завдання суб'єктивно легкі з високою ймовірністю досягнення успіху в їх виконанні. Відмітною рисою пізнього геронтогенезу є різке зниження емоційно-вольового компонента.

Реалізація соціально-культурної інтеграції людей пізнього віку неможлива без фахівців-герогогів, одним із завдань яких є надання допомоги старій людині у формуванні її психологічної готовності до навчання. В арсеналі герогогів наявні як розвиваючі, так і корекційні методи, що, в цілому, дає можливість оптимізувати психологічний стан людей пізнього віку, які навчаються. Суб'єктні відносини як базовий принцип партнерства є важливим у роботі фахівців, які на-

дають освітні послуги людям постпенсійного періоду.

Результати дослідження дають можливість зробити висновок про зворотність зниження рівня когнітивних здібностей і наявність значного інтелектуального потенціалу людини в період геронтогенезу. Зниження інтелектуальних здібностей, зафіксоване дослідниками й описані в літературі, є, згідно з отриманими нами емпіричним даним, значною мірою результатом соціальної депривації і/або незатребуваності людей постпенсійного періоду. Деструктивні зміни в інтелектуальній сфері (деградаційні процеси) можуть відбуватися на будь-якому етапі онтогенезу внаслідок специфіки психічних особливостей індивіда при недостатньому рівні продуктивності його інтелектуальної активності. В результаті отриманих емпіричних даних доцільно замінити некоректний термін «інтелектуальне старіння», який демонструє обернену пропорційність віку дорослої людини до її інтелектуальних здібностей, на «інтелектуальна деградація», як нейтральний у віковому відношенні.

Завдання геронтоосвіти – розвиток індивідуальних здібностей і творчого потенціалу старіючої і старої людини може бути вирішено повною мірою тільки в тому випадку, коли згадані вище здібності та потенціал будуть фактично, а не гіпотетично затребувані соціумом. Тоді геронтоосвіта може стати ефективним завершальним компонентом non-stop освіти упродовж усього життя людини.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М. : Изд-во „Институт психологии РАН”, 2006. – С. 355–381.
2. Бехтерева Н. П. Здоровый и больной мозг человека / Н. П. Бехтерева – Л. : Наука, 1988. – 262 с.
3. Голдберг Э. Парадокс мудрости. Научное опровержение “старческого слабоумия” / Э. Голдберг. – М. : Смысл, 2003. – 384 с.
4. Ермолаева М. В., Пряхина С. Б. К вопросу о потенциалах развития личности в старости / М. В. Ермолаева, С. Б. Пряхина // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 244–255.
5. Ермолаева М. В., Федорова Е. В. Организация обучения пожилых людей как социальный механизм противостояния стрессам позднего возраста / М. В. Ермолаева, Е. В. Федорова // Мир психологии. – М. – Воронеж, 2008 – № 4 (56). – С. 87–93.
6. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія

- [Електронний ресурс] / М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>.
7. Коваленко-Кобилянська І. Г. Інтелектуальний розвиток у старості / І. Г. Коваленко-Кобилянська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2015. – Т. II: Психологічна герменевтика. – Випуск 9. – С. 119–129.
 8. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет [Електронний ресурс] // Технології розвитку інтелекту/ Т. 2, № 2 (13), 2016 – Режим доступу http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
 9. Смульсон М. Л. Концепція саморозвитку особистості Г.С.Костюка і нагальні виклики сьогодення / М. Л. Смульсон // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (19–20 квітня 2010 року). – Т. П. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2010.
 10. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М. Л. Смульсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
 11. Смульсон М. Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі [Електронний ресурс] / Технології розвитку інтелекту, Т. 2, № 2 (13), 2016. Режим доступу http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
 12. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Москва – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997. – 392 с.

IRINA KOVALENKO-KOBYLANSKA
Kiev

GERONTOLOGY EDUCATION: SPECIFICS AND PROBLEMS

The article considers the psychological aspect of the problem of gerontology education. The results of an empirical study of intellectual abilities in the period of gerontogenesis are provided. It was noted that the formation of the components of psychological ability to learn is determined by the stage of gerontogenesis. As a result of the study, the deformation of the basic need for safety (reflecting on the end of life) was determined as the main psychological specificity of gerontology education, which limits the possibility of realizing intellectual potential. It is proved that the main problem of insufficient effectiveness of gerontology education in the context of non-stop education is the hypothetical, rather than actual, need of the society for the intellectual potential of representatives of gerontogenesis. The promising importance of gerontology education as a final component of education throughout the entire ontogenesis was noted.

Keywords: gerontogenesis, intellectual potential, self-regulation, intensive experience, value orientations.

ИРИНА КОВАЛЕНКО-КОБИЛЯНСКАЯ
г. Киев

ГЕРОНТООБРАЗОВАНИЕ: СПЕЦИФИКА И ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматривается психологический аспект проблемы геронтообразования. Представлены результаты эмпирического исследования интеллектуальных способностей в период геронтогенеза. Отмечено, что формирование компонентов психологической готовности к обучению детерминировано этапом геронтогенеза. В результате проведенного исследования в качестве основной психологической специфики геронтообразования определена деформация базовой потребности в безопасности (размышлениями о завершении жизни), что ограничивает возможность реализации интеллектуального потенциала. Доказано, что основная проблема недостаточной эффективности геронтообразования в контексте нон-стоп образования является гипотетическая, а не фактическая востребованность социумом интеллектуального потенциала представителей геронтогенеза. Отмечено перспективное значение геронтообразования в качестве заключительного компонента образования на протяжении всего онтогенеза.

Ключові слова: геронтогенез, інтелектуальне розвиток, психологічна готовність к обучению, геронтообразование.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2018.

УДК 159.923:159.955.4:613.86

ОЛЬГА ЛИТВИНЕНКО

м. Одеса

dr.olgalytvynenko@gmail.com

ВЗАЄМОВПЛИВ ОКРЕМИХ ОСОБИСТІСНИХ ПОТЕНЦІАЛІВ ТА ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена результатам емпіричного дослідження взаємозв'язку вольового, емоційного та самоактуалізаційного потенціалів особистості та її здоров'я, фізичного і психологічного. Показано, що понятійно-термінологічне поле проблеми адаптаційного потенціалу є неоднозначним та потребує додаткових теоретичних та емпіричних досліджень. Встановлено психологічні особливості взаємозв'язків вольового, емоційного та самоактуалізаційного потенціалів, які входять у структуру адаптаційного потенціалу та показників психологічного та фізичного здоров'я особистості.

Ключові слова: особистість, особистісний потенціал, вольовий потенціал, емоційний потенціал, самоактуалізаційний потенціал, адаптаційний потенціал, здоров'я.

Серед сучасних проблем українського суспільства, зумовлених розв'язанням актуальних питань психологічної науки, особливого значення набуває дослідження ролі і структури адаптаційного потенціалу особистості. Аналіз особливостей адаптаційної сфери особистості в умовах суспільних трансформацій створює унікальні можливості для розширення розуміння особистості як системи, що самоорганізується, активного вивчення конструктивних витоків особистості, які дозволяють їй долати складні життєві ситуації.

Останнім часом методологи, філософи, психологи, соціологи включились у конкретизацію понятійно-термінологічного поля досліджуваної проблеми, оскільки потенційне інтерпретується у психологічній науці по-різному: як різні та різноспрямовані характеристики особистості (Е. Д. Шехтер [цит. За 1]); професійно-важливі якості, що впливають на успішні результати діяльності (В. О. Толочек [7]); передактуальні та постактуальні стани (О. Г. Асмолов[1]); прогнози особистості у її часовій перспективі, очікуваннях і життєвих планах (О. Д. Научитель [5]). Інтерес сучасних науковців до проблеми адаптаційного потенціалу особистості вказують на його складність та багатовимірність (С. В. Величко розглядає адаптаційний потенціал як стійкість до впливу зовнішніх психоемоційних стресорів[2], Н. Є. Завацька – як

чинник соціальної реадaptaції особистості [3], О. Г. Маклаков – як інтегральну характеристику психічного розвитку, що містить складові, значимі для регуляції психічної діяльності і процесу адаптації[4], С. Т. Посохова – як інтегральне утворення, що систематизує соціальнопсихологічні, психічні, біологічні властивості та якості [5], а О. О. Трифонова ідентифікує адаптаційний потенціал із провідною копінг-компетентністю особистості [6]). Проте, питання психологічної структури адаптаційного потенціалу залишається в науці відкритим та дискусійним, не розкритий зв'язок окремих структурних компонентів зі здоров'ям особистості тощо. Прогалини у вивченні адаптаційного потенціалу пов'язані також із браком сучасних уявлень про внутрішні механізми адаптаційної поведінки.

На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні ролі деяких особистісних потенціалів у формуванні фізичного та психологічного здоров'я.

Першим розглянемо вольовий потенціал, під яким розуміємо спрямованість та здатність людини до реалізації власних прагнень, вміння ставити цілі та обирати відповідні засоби їхньої реалізації (табл. 1).

Так, за показником «Енергійність» виявлено від'ємний статистично значущий вплив середньої сили на показник «Ціннісно-

Таблиця 1 – Вплив вольового потенціалу на детермінанти здоров'я

Незалежна змінна	B	SE	β	C	p	R ²	DW
Ціннісно-мотиваційна шкала							
Енергійність	-0,908	0,440	-0,108	114,879	0,040	0,011	1,714
Поведінкова шкала							
Ініціативність	-0,604	0,282	-0,105	62,231	0,033	0,012	2,147
Емоційна шкала							
Цілеспрямованість	-0,968	0,360	-0,130	96,545	0,007	0,018	2,135
Ініціативність	-0,764	0,334	-0,113		0,023	0,031	
Ступень впливу зовнішніх чинників здоров'я							
Ініціативність	-0,295	0,139	-0,107	41,770	0,034	0,011	1,874
Здатність сприйняття фізичного благополуччя							
Цілеспрямованість	-0,520	0,212	-0,121	53,714	0,014	0,016	1,483
Ініціативність	-0,527	0,249	-0,075		0,035	0,027	
Здатність сприйняття фізичного неблагополуччя							
Ініціативність	-0,448	0,225	-0,103	41,066	0,047	0,010	2,407
Регулярність підтримки фізичного здоров'я							
Ініціативність	-0,537	0,234	-0,110	46,522	0,022	0,013	1,938
Цілеспрямованість	-0,545	0,251	-0,098		0,031	0,025	
Ступень усвідомлення чинників, що заважають здоровому способу життя							
Енергійність	-0,669	0,282	-0,124	36,918	0,018	0,014	2,004
Ширина спектру реагування на фізичне нездужання							
Самостійність	0,268	0,124	0,114	16,987	0,032	0,012	2,278

Примітка: R² – коефіцієнт детермінації (вказує на долю дисперсії залежної змінної, з'ясовної рівнянням); DW – коефіцієнт Дурбіна-Ватсона (вказує на наявність аутокореляцій залишків); C – значення константи в регресійному рівнянні; B – значення коефіцієнта регресії; β – стандартизоване значення коефіцієнта регресії; SE – стандартизована похибка; p – p-рівень статистичної значущості.

мотиваційна шкала» ($\beta = -0,108$, $p = 0,040$). Інші вольові показники не виявили статистично значущого впливу, проте слід зазначити цікавий характер розподілу показників. Так, за всіма активними вольовими показниками («Енергійність», «Ініціативність», «Рішучість», «Цілеспрямованість») визначено виключно від'ємний вплив на розуміння важливості загальнолюдських цінностей, аз боку «пасивних» вольових проявів («Уважність», «Самостійність», «Відповідальність», «Витримка», «Наполегливість») визначено тільки додатні впливи, що сприяє єдності базових цінностей та мотиваційних спрямувань.

За «ініціативністю» визначено від'ємний статистично значущий вплив на поведінковий показник особистісного здоров'я ($\beta = -0,105$, $p = 0,033$). На емоційний рівень здоров'я виявлено статистично значущі впливи незалежних змінних «Цілеспрямованість» та «Ініціативність» ($\beta = -0,130$,

$p = 0,007$ та $\beta = -0,113$, $p = 0,023$ відповідно). Визначені залежності мали від'ємний сильний характер впливу. Тобто, діяльний, ведучий та наполегливий підхід до справи та до життя в цілому обумовлює зменшення рівню тривоги щодо власного здоров'я.

Наступний статистично значущий вплив визначається в залежності показника «Ступень впливу зовнішніх чинників здоров'я» від показника «Ініціативність» ($\beta = -0,107$, $p = 0,034$). Характер цього впливу – від'ємний, середньої сили вираженості. За таких обставин виходить, що досліджувані визначають негативний вплив зовнішніх факторів, зокрема професійної діяльності, особливостей харчування, шкідливих звичок та ін. при зростанні власної активної та ініціативної діяльності.

Наступними показниками залежності вольового потенціалу та детермінант здоров'я виявлені «Цілеспрямованість» та «Ініціативність» за впливом на «Здатність сприйняття

фізичного благополуччя» ($\beta = -0,121$, $p = 0,014$ та $\beta = -0,075$, $p = 0,035$ відповідно). Розвиток власної ініціативності та спрямованих дій на досягнення певного результату відбувався з погіршенням здатності відчуття психологічного комфорту та задовільного фізичного стану.

Виокремлено тенденцію до негативного впливу на детермінанту здоров'я показників «активних дій» («Цілеспрямованість», «Самостійність», «Ініціативність», «Наполегливість»), а з іншого боку, позитивний вплив зосередженого та оптимістичного ставлення до процесу діяльності. Протилежна детермінанта особистісного здоров'я – «Здатність сприйняття фізичного неблагополуччя» – знаходиться під впливом показника «Ініціативність» ($\beta = -0,103$, $p = 0,047$).

На регулярність підтримки власного здоров'я від'ємно впливають показники вольового потенціалу – «Ініціативність» та «Цілеспрямованість» ($\beta = -0,110$, $p = 0,022$ та $\beta = -0,098$, $p = 0,031$ відповідно). Вочевидь, регулярне підтримання доброго фізичного стану вимагає певного часу та фізичного запалу. Однак за спрямованими та завзятими професійними досягненнями усякає внутрішній та фізичний поштовх, якого вже вистачає на доцільне слідкування за власним фізичним станом.

«Енергійність» негативно впливає на усвідомлення чинників, що заважають здоровому способу життя ($\beta = -0,124$, $p = 0,018$).

Показник «Самостійність» єдиний додатньо впливає на детермінанту фізичного здоров'я – «Ширина спектру реагування на фізичне нездужання» ($\beta = -0,114$, $p = 0,032$).

Наступним кроком з'ясовано характер та вираженість впливів емоційного потенціалу на детермінанти здоров'я (табл. 2).

Першою складовою емоційного потенціалу, що впливає на здоров'я, а саме на показник «Когнітивна шкала», виступає «Спокій-тривога» ($\beta = 0,117$, $p = 0,019$): залежність має прямий додатній характер впливу та силою впливу була найменшою за інших показників. Така картина зв'язку свідчить про розвиток компетентності та усвідомленості досліджуваних у сфері власного здоров'я за наявності певної загальної тривалої тривожності.

Наступною найбільш впливовою прямою залежністю ($\beta = 0,179$, $p = 0,021$) є показник «Розкутість-напруженість» – «Інтегральна важливість цінностей». Досліджувані приділяють більше уваги загальним цінностям за досягненням певного рівню, при якому вони відчувають бажану реалізацію власних цілей та відповідно затухання спрямованості на активні та рішучі дії.

За впливом показника «Тонус високий-низький» на «Ступень впливу зовнішніх чинників здоров'я» виявлено додатній статистично значущий зв'язок ($\beta = 0,130$, $p = 0,022$), за яким відбувається збільшення натиску зовнішніх факторів погіршення власного здоров'я за зростанням зосередженості на активних та

Таблиця 2 – Вплив емоційного потенціалу на детермінанти здоров'я

Незалежна змінна	B	SE	β	S	p	R ²	DW
Когнітивна шкала							
Спокій – тривога	0,118	0,050	0,117	59,576	0,019	0,014	1,986
Інтегральна важливість цінностей							
Розкутість – напруженість	0,086	0,037	0,179	34,376	0,021	0,013	1,610
Ступень впливу зовнішніх чинників здоров'я							
Тонус високий-низький	0,085	0,037	0,130	36,101	0,022	0,013	1,897
Здатність сприйняття фізичного благополуччя							
Бадьорість-зневіра	0,215	0,081	0,150	38,744	0,008	0,018	1,494
Здатність сприйняття фізичного неблагополуччя							
Стійкість-нестійкість емоційного тону	-0,113	0,053	-0,219	43,872	0,032	0,012	1,956
Регулярність підтримки фізичного здоров'я							
Бадьорість-зневіра	0,209	0,096	0,144	31,058	0,031	0,012	1,927

ведучих діях щодо вирішення поставлених задач. Такий стан супроводжується внутрішнім піднесенням та суб'єктивним відчуттям неперевершеності власних сил та здібностей.

Визначено тенденцію до додатного впливу показників «Тонус високий-низький», «Спокій-тривога», «Стійкість-нестійкість емоційного тону» та «Активне-пасивне ставлення до життєвої ситуації», що відображають внутрішній емоційний стан щодо перебігу професійної та соціальної реалізації. Показники із від'ємним впливом, а саме «Позитивний-негативний образ власно себе», «Розкутість-напруженість», «Задоволеність-незадоволеність життям в цілому» та «Бадьорість-зневіра» відображають власне ставлення до досягнутих результатів. Залежність показників емоційного потенціалу «Бадьорість-зневіра» та особистісного здоров'я «Здатність сприйняття фізичного благополуччя» викриває додатний сильний вплив першого на другий ($\beta = 0,150$, $p = 0,008$). Так, бажання взаємодіяти із світом, оптимістичний настрій та очікування позитивних результатів діяльності обумовлюють відчуття фізичного благополуччя та внутрішньої рівноваги. В цьому випадку бадьорий та позитивний настрій, задоволеність власним перебігом життя, емоційна стійкість та активна позиція відображають тенденцію прямого впливу внутрішньої спрямованості особистості на суб'єктивні відчуття власного фізичного стану. Відповідно решта показників емоційного потенціалу відображають протилежний вплив емоційної розслабленості та суб'єктивної позитивної оцінки власної особистості щодо здатності відчувати справжнє задоволення фізично та психологічно гармонійного стану. Наступний показник емоційного потенціалу «Стійкість-нестійкість емоційного тону» від'ємно та сильно впливає на «Здатність сприйняття фізичного неблагополуччя» ($\beta = -0,219$, $p = 0,032$). Відповідно, цілком очевидний той факт, що за зменшенням емоційної стійкості, домінування негативного емоційного фону відбувається поглиблення відчуття фізичного та психологічного розладу серед досліджуваних.

Слід визначити від'ємний напрям дій на пригнічені відчуття власного фізичного

стану, незбалансованості емоційного фону, байдуже ставлення до власного життя та відсутність спрямованості до реальних дій. Натомість, з іншого боку, висвітлюється тенденція додатного впливу бадьорого настрою та життєвої задоволеності, налаштованістю на безпосередні дії та позитивна оцінка власної особистості. Також виявлений додатний виражений вплив на детермінанту здоров'я «Регулярність підтримки фізичного здоров'я» ($\beta = 0,144$, $p = 0,031$). За такою залежністю спостерігається збільшення регулярності заходів щодо підтримки власного здоров'я за умови оптимістичнішого погляду на власний перебіг життєвих подій та власні перспективи, поживлення життєвої позиції та соціального простору.

З'ясовано загальні тенденції впливу емоційного потенціалу на показник «Регулярність підтримки фізичного здоров'я». Так, позитивні рухи в напрямку підтримки фізичного здоров'я визначалися за задоволенням власним життям, усвідомленням власних перспектив, рівнем стійкістю емоційного тону. Навпаки, в протилежному напрямку, сприяло усвідомлення власного образу, відношення до життя, рівень особистісної тривожності та власного тону.

Розглянемо вплив самоактуалізаційного потенціалу особистості на детермінанти фізичного та психологічного здоров'я.

Розглянемо від'ємні впливи самоактуалізаційного потенціалу на фізичний стан досліджуваних. Такі впливи визначені за впливом показника «Ціннісні орієнтації» на показники «Емоційна шкала» та «Здатність сприйняття фізичного неблагополуччя» ($\beta = -0,133$, $p = 0,047$ та $\beta = -0,144$, $p = 0,030$ відповідно).

Додатний вплив самоактуалізаційного потенціалу було встановлено за впливом показника «Уявлення про природу людини» на детермінанту «Інструментальне підґрунтя досягнень» та «Пізнавальні потреби» на детермінанту «Здатність сприйняття фізичного благополуччя». Обидва впливи були виявлені як статистично значущі та мали середню силу вираженості ($\beta = 0,119$, $p = 0,028$ та $\beta = 0,114$, $p = 0,029$ відповідно).

Таким чином, формування фізичного та психологічного здоров'я досліджуваних

розглянуто стосовно розвитку особистісних потенціалів. Нестримний рух досліджуваних на шляху власних досягнень може призводити до деякого знецінення загальної мети та базових цінностей, тобто спостерігається зниження відповідності дій та поступків потребам власного здоров'я у разі зростання діяльної та домінуючої реалізації вольових прагнень. Досліджувані визначають негативний вплив зовнішніх факторів, зокрема професійної діяльності, особливостей харчування, шкідливі звички та інші, при зростанні власної активної та ініціативної діяльності. Відповідно, вони більше уваги приділяють власній діяльності, аніж турботі про власний фізичний та психологічний стан, що спричиняє зростання внутрішнього незадоволення та тривоги. Розвиток компетентності та усвідомленості у сфері власного здоров'я відбувається за наявності певної загальної тривалої тривожності. Досліджувані приділяють більше уваги загальним цінностям за досягненням певного рівню, при якому вони відчують бажану реалізацію власних цілей та відповідно затухання спрямованості на активні та рішучі дії. За такою залежністю спостерігається збільшення регулярності заходів щодо підтримки власного здоров'я за

умови оптимістичнішого погляду на власний перебіг життєвих подій та власні перспективи. Самоактуалізація як узагальнююче поняття структури потреб особистості відображає безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх його можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери та високий рівень психологічного здоров'я.

Чітке та змістовне креслення власних цілей та цінності самореалізації сприяє здатності позбутися постійних переживань за власне здоров'я та фізичні можливості, вирівняти власний емоційний фон та зменшити негативні наслідки хронічних депресивних напрямів. Негативний вклад у емоційний стан вносять невизначеність цінностей розвитку, порушення контактності та самоприйняття, відсутність гнучкості поведінки та рефлексій власних відчуттів, прийняття власної агресії та уявлень про різноманіття людської природи. Також спрямованість досліджуваних на здобуття нових знань та розширення пізнавальних горизонтів закладає основи здатності сприйняття фізичного благополуччя та вміння отримувати задоволення від гармонійного фізичного та психологічного розвитку.

Таблиця 3 – Вплив самоактуалізаційного потенціалу на детермінанти здоров'я

Показники	B	SE	β	C	p	R ²	DW
Емоційна шкала							
Ціннісні орієнтації	-0,873	0,439	-0,133	95,980	0,047	0,010	2,112
Інструментальне підґрунтя досягнень							
Уявлення о природі людини	0,576	0,261	0,119	35,412	0,028	0,012	1,774
Здатність сприйняття фізичного благополуччя							
Пізнавальні потреби	0,746	0,338	0,114	44,562	0,029	0,012	1,478
Здатність сприйняття фізичного неблагополуччя							
Ціннісні орієнтації	-0,638	0,293	-0,144	44,970	0,030	0,012	2,480
Емоційна шкала							
Ціннісні орієнтації	-0,873	0,439	-0,133	95,980	0,047	0,010	2,112
Інструментальне підґрунтя досягнень							
Уявлення про природу людини	0,576	0,261	0,119	35,412	0,028	0,012	1,774
Здатність сприйняття фізичного благополуччя							
Пізнавальні потреби	0,746	0,338	0,114	44,562	0,029	0,012	1,478
Здатність сприйняття фізичного неблагополуччя							
Ціннісні орієнтації	-0,638	0,293	-0,144	44,970	0,030	0,012	2,480

Список використаних джерел

1. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3–26.
2. Величко С. В. Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации / С. В. Величко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2004. № 1 (17). – С. 17–28.
3. Завацька Н. Є. Соціально-психологічні аспекти адаптації молоді до умов ринкової економіки : монографія // Н. Є. Завацька, В. Є. Харченко / Під ред. Н. Є. Завацької. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2012. – 228 с.
4. 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.
5. Научитель Е. Д. Адаптация студента в ВУЗе // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 21–23.
6. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: монография / С. Т. Посохова. – СПб.: Питер, 2001. – 267 с.
7. Трифонова Е. А. Стратегии совладания со стрессом и соматическое здоровье человека: теоретические подходы и эмпирические исследования / Е. А. Трифонова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 96–108.
8. Толочек В. А. Профессиональные способности: интересубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности // Тенденции развития современной психологической науки: Тезисы юбилейной научной конференции. М., 2007. Ч. 1. С. 368–371.

OLGA LYTVYVENKO
Odessa

INTEROPERABILITY OF INDIVIDUAL PERSONAL POTENTIALS AND HEALTH PERSONALITY

The article is devoted to the results of an empirical study of the relationship between the volitional, emotional and self-actualization potentials of the individual and his health, physical and psychological. It is shown that the conceptual-terminological field of the problem of adaptive potential is ambiguous and requires additional theoretical and empirical research. The psychological peculiarities of the relationships of volitional, emotional and self-actualization potentials that are included in the structure of adaptive potential and indicators of psychological and physical health of the individual are established.

Key words: personality, personality potential, volitional potential, emotional potential, self-actualization potential, adaptive potential, health.

ОЛЬГА ЛИТВИНЕНКО
г. Одесса

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ И ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена результатам эмпирического исследования взаимосвязи волевого, эмоционального и самоактуализационного потенциалов личности и ее здоровья, физического и психологического. Показано, что понятийно-терминологическое поле проблемы адаптационного потенциала является неоднозначным и требует дополнительных теоретических и эмпирических исследований. Установлено психологические особенности взаимосвязей волевого, эмоционального и самоактуализационного потенциалов, входящих в структуру адаптационного потенциала и показателей психологического и физического здоровья личности.

Ключевые слова: личность, личностный потенциал, волевой потенциал, эмоциональный потенциал, самоактуализационный потенциал, адаптационный потенциал, здоровье.

Стаття надійшла до редколегії 11.10.2018

УДК 159.99:378.147

ЮРІЙ МАКСИМЕНКО

м. Одеса

Lkorgun@mail.ru

ЛЮДМИЛА МАТОХНЮК

м. Вінниця

lyda1974@gmail.com

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ В КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті здійснено порівняльний аналіз особливостей освітнього процесу в країнах Євросоюзу, що дало нам змогу вивчити та узагальнити досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітній системі цих країн, та зробити висновки, що мають теоретичне і практичне значення для удосконалення освіти України та реалізації її сучасних парадигм. Так, сучасні освітні програми країн Західної Європи значну увагу приділяють навчанню основами застосування комп'ютерної техніки, формуванню розуміння важливості мультикультурності суспільства. Інформаційно-комунікаційні технології спрямовані на підготовку особистості сучасного інформаційного суспільства, формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей, формування дослідницьких умінь та вмінь вибору оптимальних рішень.

Ключові слова: Освітній процес, інформаційне суспільство, інформаційно-комунікаційні технології, мережа Інтернет, Інтернет-платформа, комп'ютерні технології, електронний журнал.

Потреби науково-технічної революції зумовили необхідність суттєвих змін у системі освіти. Відбувається постійний попит на висококваліфікованих працівників, котрі здатні удосконалювати свої знання та навички упродовж цілого життя. Через швидкі технологічні зміни на початку XXI ст. особливо цінується здатність самостійно здобувати нові знання, формувати вміння та навички потрібні на ринку праці. Освіта стала не лише способом передачі культурних цінностей та підготовки людини до дорослого життя, але й важливим засобом перманентної адаптації до життя в мінливому та складному постіндустріальному світі.

Великого значення у другій половині XX ст. набула інформатизація освіти. Освоєння комп'ютерної техніки в сучасних школах починається із наймолодшого віку, а подекуди навіть в дошкільний період. Використання комп'ютерної техніки дозволяє розвивати методи дистанційного навчання та самоосвіти.

На початок XXI ст. більшість молодих людей здобуває вищу освіту. Дослідники ж вважають, що оптимальна кількість осіб із вищою освітою не повинна перевищувати 40%

від загальної чисельності ринку праці. У соціальному плані збільшення частки осіб із вищою освітою вплинуло на формування нових стандартів суспільної поведінки. Високий освітній рівень значної частки населення є запорукою соціальної стабільності, динамічного розвитку економіки країни. Рівень та якість освіти громадян є одним із визначних елементів економічного потенціалу країни. У цьому контексті важливою проблемою стає наукова міграція, яку прийнято називати «відпливом мізків». У деяких країнах виникає парадоксальна ситуація, коли висококваліфіковані спеціалісти не можуть знайти застосування своїм знанням та вмінням й змушені виїжджати за кордон.

Багато вітчизняних та зарубіжних науковців досліджували історію становлення та поширення інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності організації навчального процесу, питанням підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. Серед них виокремимо

роботи С. Гончаренко, М. Жалдака, Ю. Жука, І. Журавльової, І. Зязюн, О. Савченко, О. Трофимової, Г. Шугайло, С. Яшанова та ін.

Таким чином, метою даної статті є здійснення порівняльного аналізу освітнього процесу в країнах Євросоюзу щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Освітні програми країн Західної Європи та США значну увагу приділяють навчанню основами застосування комп'ютерної техніки як засобу навчання, толерантності, формуванню розуміння важливості мультикультурності суспільства. Неодмінним наслідком отримання якісної освіти в західних країнах вважають формування в людини стійких демократичних переконань та гуманістичних поглядів.

Однією із найякісніших в Східній Європі вважається польська шкільна освіта. У Польщі існують кілька типів навчальних закладів: державні, приватні, громадські. За час підготовки до справжньої школи діти навчаються читати, рахувати, писати та малювати. Багато часу відводиться фізичному вихованню. Усі заняття проводяться в ігровій формі.

Одним із зважливих завдань, яке стоїть перед вихователями в дитячому садочку є розвиток інтелекту. З цією метою для дітей організовують середовище, в якому вони навчають когось. Таким об'єктом для навчання зазвичай виступає комп'ютер. Дитина «вчить» комп'ютер, наприклад, малювати, даючи йому певні вказівки (задаючи програму малювання). Таким чином, комп'ютер, продукуючи мультимедіа, використовується для формування в дітей навичок мислення.

Методика навчання передбачає достатньо вільний графік. Заняття поєднуються з іграми, щоб адаптація дітей відбувалася як найлегше. Вихователі на заняттях використовують комп'ютери, оскільки основною метою комп'ютерного навчального курсу є досягнення загальної комп'ютерної грамотності, тобто формування знань і практичних навичок роботи на комп'ютері. Навчальні плани початкових класів орієнтовані на використання комп'ютерів в навчальному процесі. Вони містять цілий ряд посилань на необхідність оволодіння комп'ютерними технологіями. Комп'ютери можуть ефективно викорис-

товуватись для створення ескізів, алгоритмів, планів-малюнків, що допомагають ефективніше здійснювати аналітико-синтетичні операції.

Як правило, кожна класна кімната обладнана кількома комп'ютерами, котрі підключені до мережі Інтернет. Учні в школі отримують початкові навички роботи з комп'ютером для проведення досліджень, доступу до Інтернету та діалогових енциклопедій, для отримання додаткових завдань і проведення математичних обчислень тощо. Під керівництвом вчителя учні можуть отримати доступ до ресурсів з інших предметів, таких як математика, історія, література, астрономія, удосконалити навички в роботі з комп'ютером, реалізувати свої захоплення в певній галузі знань.

У цей період діти не отримують оцінок, лише письмові рекомендації, які орієнтують їх і батьків у прогресі навчання. У початковій школі учні можуть безкоштовно ходити на заняття після уроків, де вони під наглядом вчителів виконують домашню роботу або займаються додатковими заняттями.

Другий етап початкової школи охоплює 4–6 класи. Упродовж цих 3-х років діти вивчають, окрім основних (попередніх), профільні предмети: інформатику, другу іноземну мову – поглиблену англійську, технічні заняття. Вони оволодівають основами застосування комп'ютерної техніки як засобу навчання, використовують шкільні комп'ютерні класи для проведення уроків із різних предметів; відбувається активне впровадження нових інформаційних технологій в освітнє середовище.

Школи обладнані комп'ютерами та використовуються вчителями інформаційно-комунікаційних технологій для покращення методів роботи, з метою збільшення обсягу знань учнів через використання мультимедійних засобів. А в цілому, відповідальність за знання все частіше стає справою самих учнів – в епоху Інтернету це робити легше і швидше.

Студенти і викладачі мають доступ до Інтернет-платформи відповідного університету. Робота через таку платформу дає можливість доступу до отримання повідомлення

про розклад, домашні завдання; до відеолекцій викладачів; до багатьох бібліотечних каталогів університетів та інших подібних ресурсів, які дозволяють оволодіти сучасними навичками пошуку потрібної інформації; до матеріалів з історії та культури різних країн, матеріалів з контролю за навколишнім середовищем, з музики чи політики тощо, а також до електронної пошти, яка стала основною формою академічного та міжакадемічного спілкування.

Освіта в Німеччині є класичною, зразковою для всього світу. Це зумовлено, по-перше, якістю отриманих знань, по-друге, доступність в плані вартості, по-третє, оволодінням німецькою мовою, яка є затребуваною на ринку праці. Система освіти Німеччини була зразком побудови навчання для всього світу. У Німеччині налічується більше 320 вищих навчальних закладів, де навчається як німецькі студенти, так і іноземці, більшість з яких – вихідці з європейських країн.

Система освіти в Німеччині має трирівневу структуру. Навчання в початковій школі (grundschule) починається в 6 років з набуття знань і продовжується протягом чотирьох років. У перших двох класах відсутня дисциплінарна структуризація – базові знання з математики, німецької мови, краєзнавства, музики, читання, письма і релігії викладаються інтегровано, у межах одного освітнього курсу. У багатьох початкових школах вивчають також одну іноземну мову. Усі заняття спрямовані на розвиток пам'яті, математичних здібностей та вивчення основ взаємодії природи і людини.

У початковій школі використання мультимедіа на уроках з різних навчальних дисциплін показали високі результати навчання, що стало повномасштабним етапом впровадження мультимедійних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах країни. Було доведено раціональність використання комп'ютерних технологій, а саме, що одна з головних переваг мультимедіа – це інтерактивність, яка дозволяє швидко опрацювати та репрезентувати навчальний матеріал, здійснити контроль над засвоєнням вивченої інформації та зберегти результати цього контролю. Також керівництво навчального закла-

ду має можливість контролювати процес навчання та в будь-який час може отримати інформацію про результати навчальної діяльності конкретної дитини протягом усього періоду навчання. Майже всі початкові школи мають власні сайти, на яких розміщені не тільки дані про школи, їхніх учнів і вчителів, а й навчальні матеріали, результати виконання навчальних проектів.

Не дивлячись на те, що останній тренд в освіті – це групова й проектна робота, успіх навчання залежить від індивідуальної відповідальності кожного учня. Німецька школа не ставить собі за мету примусити до навчання, а радше створює оптимальні умови для тих, хто хоче вчитися. Учні від самого початку конфронтують із доволі конкурентним середовищем, наближеним до дорослого життя.

Система вищої освіти в Німеччині влаштована так, що у ВНЗ студент може отримати освітній ступінь від бакалавра до доктора наук. Особлива відмінність системи освіти Німеччини в тому, що студентам надається повна академічна свобода. Вони можуть самостійно складати план відвідування занять і вибирати час для практик і стажувань. При самоорганізації навчального процесу студент повинен дотримуватися основних вимог освітньої програми, за якою він навчається. Такий підхід виховує відповідальність і самодисципліну.

У Німеччині є кілька типів вищих навчальних закладів: університети, профільні інститути (медичний, технічний і т.д.), вищі школи (мистецтв, прикладних наук), професійні академії. Головна відмінність різних типів навчальних закладів Німеччини – їхня спеціалізація. Наприклад, в університетах студенти можуть навчатися за різними напрямками, тоді як вищі школи і профільні інститути спеціалізуються на конкретних галузях.

Ефективність нових складових змісту освіти безпосередньо пов'язана із запровадженням нових педагогічних технологій, спрямованих на принципову зміну навчально-виховних пріоритетів у напрямі становлення особистості учня чи студента як суб'єкта особистого навчання та розвитку, суб'єкта соціального самовизначення. Комп'ютерні

технології проголошено основним засобом впровадження мультимедійної складової навчального процесу, але наголошується, що комп'ютерні технології є складовим засобом навчального процесу поряд з усіма іншими.

Важливим для з'ясування особливостей освітніх систем різних країн є розгляд естонського досвіду роботи в цій галузі. З цією метою ми використали інформацію про електронний журнал eKool – систему управління школами, яка об'єднує дім, школу і самоврядування. Усе знаходиться в одній структурі, усе пов'язано. eKool швидко і зручно об'єднує всіх в одну спільноту. Це відображається на тому, що учні краще навчаються, батьки краще інформовані про успішність своїх дітей, вчителі мають менше навантаження, місцеве самоврядування отримує хороший огляд того, як працюють школи, що знаходяться на його адміністративній території.

Проект стартував у 2002 році та підтримувався приватним і публічним секторами. Він мав на меті розробити перший додаток eKool, що базувався на потребах чотирьох шкіл. А вже в 2017 році щодня 75% шкіл в Естонії використовує розроблений додаток.

eKool має певні досягнення в успішності учнів, а саме за 5 років кількість пропусків зменшилася на 30%; значно знизився вплив учнів зі шкіл; помітно збільшилася участь батьків у шкільному процесі. eKool – перше і найбільше в Естонії онлайн-середовище, яке містить навчальну інформацію більше 200000 активних користувачів та мільйон оцінок у день. Батьки відстежують до 93% оцінок і 87% домашніх робіт та користуються додатком в середньому 24 рази на місяць.

Позитивною рисою є те, що навантаження вчителів зменшилося на 50%. У середньому вчитель економить до 45 хвилин в день, що становить два повних робочих дні на місяць, які можуть бути використані для навчання.

Інформація програми доступна через веб-браузери, планшети, мобільні додатки і СМС-повідомлення. Додаток відкритий і сумісний з іншими додатками. На даний момент Ecool пов'язаний з різними державними і приватними програмами: середовища електронного

навчання; міністерство освіти (звіти); електронні підручники Avita; учнівські квитки; міський реєстр; освітня інформаційна система; захищений вхід в eKool – ID-card, mobile-ID, Smart-ID, аутентифікація через банк; оплата через електронний банк, кредитну карту і мобільного оператора; SMS-повідомлення; використання робочого плану через середовище UNTIS.

eKool допомагає учням краще навчатися. У додатку вони можуть знайти розклад уроків, інформацію про домашні завдання, навчальні матеріали, безпечно і швидко спілкування та обмін повідомленнями, оцінки і пропуски, мобільний доступ (SMS і смартфон), повідомлення та нагадування, шкільні заходи. Цей сервіс дозволяє зберігати будь-які навчальні матеріали, книжки, корисні посилання відеофайли та ін.

Електронний журнал – це зручна онлайн-система для контролю за навчанням учнів. Батьки мають доступ до розкладу уроків, інформації про домашні завдання, контролю відвідуваності і оцінок, миттєвих повідомлення через SMS або електронну пошту, швидкого і безпечного зв'язку зі школою, щотижневих звітів. Батьки можуть проаналізувати якість навчання та скоригувати підготовку дитини з того чи іншого предмету. Табелі в паперовому варіанті видаються один раз після закінчення навчального року. У першому і в другому класі відбувається усне оцінювання. Оцінки за п'ятибальною системою виставляються з 3-го класу.

Естонський досвід доводить, що прозоре навчання та навчальна аналітика – це основний фундамент для професійної освіти дитини. У додатку можна переглянути як змінився середній результат з предмету за певний період. Дані представлені у вигляді графіка для наочності динаміки змін успішності. Програма дає можливість порівняти результати з різних навчальних предметів і переглянути, які з дисциплін даються краще – точні чи гуманітарні предмети. Також виведені результати у вигляді гістограми для порівняння оцінки за контрольну роботу, самостійні завдання або урок з однокласниками.

Учителі мають можливість описувати уроки та виставляти домашні завдання;

керувати пропусками і запізненнями; скласти робочі плани; зберігати та представляти навчальні матеріали, звіти для школи; оцінки та зауваження. Додаток володіє властивістю постійної доступності; можливістю швидкого і безпечного зв'язку з батьками та учнями. Адміністрація шкіл має постійний доступ до розкладу уроків, статистики та звітності школи. В електронному журналі архівуються і зберігаються дані відповідно до закону, відбувається управління навчальним роком, навчальним процесом. Органи влади мають доступ до звітності і статистики, реєстрації в школу та комплектації 1-х класів. Відбувається зручна передача даних в державні банки даних, що дає можливість вирішувати різні проблеми.

Як доводить практика західних країн, сучасному суспільству необхідна якісна освіта, яка спроможна забезпечити зростання потреби споживача та виробника матеріальних і духовних благ. Перехід до інформаційного суспільства кардинально змінює положення освіти.

Освіта завжди була одним із найважливіших способів передачі культурних цінностей та підготовки людини до дорослого життя, важливим засобом адаптації та соціалізації особистості.

Проведене дослідження особливостей освітнього процесу в країнах Євросоюзу (на прикладі Республіки Польщі, Федеративної Республіки Німеччини та Естонії) дало нам змогу вивчити та узагальнити досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітній системі цих країн, та зробити висновки, що мають теоретичне і практичне значення для удосконалення освіти України та реалізації її сучасних парадигм.

YURIY MAKSIMENKO

Odessa

LUDMILA MATOCHNYUK

Vinnitsya

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE EUROPEAN UNION ON THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES

In this article a comparative analysis of the peculiarities of the educational process in the European Union countries was made, which allowed us to study and generalize the experience of using information and communication technologies in the educational system of these countries, and to draw conclusions that have theoretical and practical significance for the improvement of education of Ukraine and its implementation. modern paradigms. Thus, contemporary educational programs in Western Europe place considerable emphasis on teaching the basics of computer technology, forming an understanding of the importance

Ми переконалися, що перехід до інформаційного суспільства кардинально змінює стан освіти, актуалізує неперервну освіту протягом усього життя. Так, сучасні освітні програми країн Західної Європи значну увагу приділяють навчання основами застосування комп'ютерної техніки, толерантності, формуванню розуміння важливості мультикультурності суспільства.

Згідно з основними засадами розвитку інформаційного суспільства в Україні однією з основних цілей є забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості. Гадаємо, що інформаційно-комунікаційні технології спрямовані на підготовку особистості сучасного інформаційного суспільства, формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей, формування дослідницьких умінь та вмінь вибору оптимальних рішень, забезпечення великим обсягом якісної інформації.

Тому, перспективою подальших досліджень у даному напрямку буде дослідження умови розвитку інформаційної компетентності в сучасному освітньому просторі України.

Список використаних джерел

1. Education at a Glance. OECD Indicators 2001. – OECD, 2001. – 380 p. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. – 2004 Edition. – Eurydice / The information network on Education in Europe. – P. 3–7.
2. Розвиток інформаційної компетентності особистості в сучасному освітньому просторі – Матохнюк Л. О. – Монографія – Social and economic aspects of sustainable development of regions. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2018; ISBN 978-83-62683-52-9; pp. 398, illus., tabs., bibls. – с. 351–357.

of multiculturalism in society. Information and communication technologies are aimed at the training of the personality of the modern information society, the formation of skills for working with information, the development of communicative abilities, the formation of research skills and the ability to select optimal solutions.

Key words: educational process, information society, information and communication technologies, Internet network, Internet platform, computer technologies, electronic journal.

ЮРИЙ МАКСИМЕНКО

г. Одесса

ЛЮДМИЛА МАТОХНЮК

г. Вінниця

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье осуществлен сравнительный анализ особенностей образовательного процесса в странах Евросоюза, что дало нам возможность изучить и обобщить опыт применения информационно-коммуникационных технологий в образовательной системе этих стран, и сделать выводы, имеющие теоретическое и практическое значение для совершенствования образования Украины и реализации ее современных парадигм. Так, современные образовательные программы стран Западной Европы значительное внимание уделяют обучению основам применения компьютерной техники, формированию понимания важности мультикультурности общества. Информационно-коммуникационные технологии направлены на подготовку личности современного информационного общества, формирования умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей, формирование исследовательских умений и навыков выбора оптимальных решений.

Ключевые слова: образовательный процесс, информационное общество, информационно-коммуникационные технологии, сеть Интернет, Интернет-платформа, компьютерные технологии, электронный журнал.

Стаття надійшла до редколегії 06.11.2018

УДК 159.923.7

ІРИНА МЕЛЬНИЧУК

м. Кропивницький

melnichukiy@mail.com.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ

У статті наведено теоретичне узагальнення та практичні аспекти психологічних особливостей формування і розвитку партнерських взаємостосунків. Охарактеризовано основні структурні компоненти партнерства (когнітивний, емоційний, поведінковий), а також види ділового партнерства: вимушене / ініціативне; конкурентне / співробітництво; тактичне / стратегічне. Виокремлено та проаналізовано основні стадії становлення партнерства: прихильності, диференціації та відокремлення, яким відповідають різні форми взаємостосунків.

Ключові слова: партнерство, партнерські взаємостосунки, стадії партнерства, прихильність, диференціація, відокремлення.

Проблема формування і розвитку партнерських взаємостосунків є актуальною у зв'язку з украї необхідною побудовою продуктивної взаємодії між людьми. Партнерство у міжособистісних стосунках є не тільки одним із продуктивних і гнучких видів конструктивного вирішення проблем різного типу і значущості, але й психологічним показ-

ником рівня особистісного і професійного зростання та, нарешті, ознакою психологічного здоров'я особистості.

Основними характеристиками партнерства вважається: добровільна основа; взаємне визнання інтересів як важливих і правомірних; взаємовідповідальність сторін за виконання (і невиконання) узгоджених рішень;

взаємозалежність; паритетність на всіх стадіях партнерських відносин, у тому числі й при прийманні рішень; чітке визначення і розподіл зобов'язань; спільна діяльність; пошук і знаходження компромісу при вирішенні суперечливих і конфліктних питань, що спрямовані на досягнення згоди.

У теперішній час недостатньо вивченими і розрізненими є дослідження проблеми психологічних особливостей розвитку партнерських взаємостосунків, що вказує на актуальність і пріоритетність обраного напрямку дослідження.

У сучасній науці не існує єдиного трактування сутності партнерства і воно представлено у розрізі різних наукових підходів. Так, партнерство стало об'єктом наукових досліджень у сфері міжнародних відносин та бізнесу (Н. Чухрай, Я. Криворучко), туризмі (А. Татаринцева), при побудові взаємин між членами сім'ї та у процесі взаємодії вчителя з учнем (Г. Горська, О. Коханова, Г. Чернявська, І. Ворожцова, О. Новоженіна), при вирішенні конфліктів і при наданні психологічної допомоги (Н. Пов'якель).

Е. Фромм запропонував ідею «зв'язку з іншими» як головної умови нормального існування і психічного розвитку людини, що визначає необхідність співпраці з іншими людьми, яка передбачає спільність ідей, моральних цінностей, формує почуття єдності й приналежності [11, 28].

Партнерство – це добровільна угода про співпрацю між двома або більше сторонами, в якій всі учасники домовляються працювати разом для досягнення спільної мети або виконання певного завдання та розділяти ризики, відповідальність і прибуток. У чесних партнерських відносинах права і відповідальність сторін чітко проговорюються або прописуються [12].

Партнерство у позитивній психотерапії розуміється не у вузькому значенні як стосунки лише двох осіб, а у більш широкому сенсі слова – як здатність установлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, родинами, знайомство з різними культурами, релігіями.

Під партнерством Н. Пезешкіан [6] розуміє тісні зв'язки між людьми, такі як дружба,

подружжя, співробітництво, для яких характерні міжособистісні стосунки. Партнерство характеризується довготривалими спільними інтересами та цілями, а також емоційно забарвленими стосунками.

У партнерських відносинах необхідною є повага партнерів, визнання цінності кожного і його думки, наявність спільної мети, діалогу, дотримання відповідальності. Проте партнерами на певний час (поки це вигідно) можуть ставати корисливі та недобросовісні люди.

Психологічна готовність особистості до партнерства пов'язується з відсутністю бажань та звичок маніпулювати, суперничати і отримувати перемогу в будь-яких, іноді навіть незначних, питаннях замість їх конструктивного і відкритого розв'язання [7].

Психологічна готовність особистості чи будь-якої соціальної структури до партнерства обумовлюється наявністю усіх структурних компонент – когнітивної (уваги до іншого, адекватного сприйняття та відображення комунікативної інформації і проблем, гнучкості та неригідності мислення, розвинутої рефлексії тощо); емоційної (атракційної привабливості, позитивної мотивованості, зацікавленості тощо) та поведінкової компоненти (толерантність, адекватність поведінкових реакцій, співвідносність реакцій та ситуацій, відсутність проєкцій і конфліктогенів типу зневаги та презирства до інших, образ тощо).

Партнерські відносини можуть припинитися у тому випадку, коли співпраця стає невигідною; коли одна із сторін обманує іншу або перестає робити свій внесок у спільну справу, коли неприємності від співпраці починають домінувати над перевагами.

Свідоме чи несвідоме бажання особистості спілкуватися на партнерських засадах тісно пов'язане не тільки з оволодінням культурою партнерського спілкування, але й з цілою низкою психологічних особливостей особистості, наприклад, стилем виховання у сім'ї, особистісною тривожністю, стереотипами мислення, захисними механізмами, проєкціями та невротичними співзалежностями, наявністю невідрефлексованих конфліктів тощо [7].

У зв'язку з недостатньо вивченими питаннями особливостями стадій і форм взаємодії у рамках партнерства, **метою** статті є аналіз психологічних особливостей та етапів становлення партнерських взаємостосунків.

Партнерство є дуже різноманітним і багатогранним. Т. Вавакіна і В. Позняков виокремили такі види ділового партнерства: вимушене / ініціативне; конкурентне / співробітництво; тактичне / стратегічне [1].

Вимушене ділове партнерство обумовлене зовнішніми обставинами, без врахування бажання учасників. Ініціативне партнерство формується в результаті прагнення учасників об'єднати зусилля сторін.

Конкурентне партнерство – це кооперація конкуруючих між собою суб'єктів діяльності. Така взаємодія поєднує в собі як конкуренцію, так і елементи кооперативної діяльності: співпраця, взаємодопомога. Співпраця – це кооперація суб'єктів економічної діяльності, які не є конкурентами. Така взаємодія ґрунтується на спільній діяльності, взаємодопомозі і може включати елементи змагання.

Тактичне партнерство – це нетривале ділове партнерство для досягнення цілком конкретних і близьких цілей, вирішення конкретних завдань. Стратегічне партнерство – довгострокове, стабільне партнерство. У такому партнерстві перспективи мають перевагу над миттєвими вигодами.

Окрім цього в складі партнерства можна виокремити наступні елементи: економічно-обумовлені, соціально-обумовлені й особистісно-обумовлені [8]. Економічно-обумовлені передбачають отримання економічної вигоди, а також обмін ресурсами: товарами, грошми, інформацією та послугами, які можуть бути співставлені з певним економічним еквівалентом.

Особистісно-обумовлені стосунки спрямовані на те, щоб створювати і підтримувати близькі стосунки, взаємність і солідарність. Вони передбачають довіру, відповідальність, чесність, вірність, симпатію, дружбу і т.п.

У соціально-обумовлених видах партнерства відбувається обмін дарами і послугами з метою підтвердження або розподілу влади, впливу, перспективи отримання інших вигод не економічного характеру. Це може виража-

тися в демонстрації довіри, поваги, а також у підлабузництві.

Зрозуміти психологічні особливості розвитку партнерських взаємостосунків дозволяє аналіз їх послідовних етапів становлення. Зокрема психологи [3; 5; 7; 9] виокремлюють такі стадії формування міжособистісних відносин: 1) стадія зближення; 2) стадія близькості; 3) стадія диференціації; 4) стадія віддалення; 5) стадія розпаду відносин. Особливості проходження кожної стадії залежать від досягнення важливих для суб'єкта цілей, яким відповідають характерні для даної стадії фактори міжособистісної атракції (надання переваги одним людям перед іншими, взаємна симпатія), способи міжособистісної комунікації, форми прояву емоцій і відчуттів.

Спроможність установлювати і підтримувати контакти з людьми, встановлювати з ними партнерські стосунки у позитивній психотерапії пов'язується із первинною здатністю любити. Здатність любити у своєму розвитку розподіляється за чотирма параметрами: по-перше, як я ставлюся до себе самого, приймаю або не визнаю себе (Я); по-друге, як я ставлюся до партнера з (Ти); по-третє, як я ставлюся до інших людей, до суспільства і як воно ставиться до мене (Ми); і, нарешті, по-четверте, як я ставлюся до світової спільноти, який мій світогляд (або релігія) і як це впливає на характер моїх стосунків (Пра-Ми) [4; 5; 6]. Здатність любити у своєму подальшому розвитку породжує такі первинні здібності, як терпіння, контакти, довіра, віра в можливості іншої людини, надія, віра, сумнів, упевненість і єдність.

У позитивній психотерапії в індивідуальному розвитку людини і у партнерських взаємовідносинах виокремлюють три стадії: прихильності, диференціації та відокремлення [6]. Проаналізуємо особливості кожної із них.

Стадія прихильності ґрунтується на біологічному зв'язку ще ненародженої дитини із матір'ю, який у подальшому може змінитися симбіозом і спричинити сильну залежність від соціального середовища. Слід зазначити, що потреба у тісних зв'язках із іншими, насамперед близькими та рідними, у різній ступені проявляється упродовж всього життя людини.

Стадія прихильності характеризується бажанням бути разом з іншими людьми, прагненням до згуртованості групи, зближенням з партнером, знаходженням у нього привабливих рис, прагненням до відвертості та інтимності. Крайнім проявом прив'язаності є відхід від спілкування з іншими, при цьому значуща особа стає єдиною близькою людиною.

При побудові взаємостосунків на стадії прихильності відбувається повна ідентифікація, яка характеризується проникненням у думки і почуття іншої людини, але при цьому може виникати напруженість у стосунках і, навіть, бажання звільнитися від них.

Якщо потреба в прихильності стає домінуючою і періодично повторюється у взаємостосунках, то можна стверджувати про наявність наївно-первинної поведінки, яка характеризується домінуванням первинних здібностей і зазвичай є наслідком гіперопіки. Провідна реакція – «втеча» в самотність або «втеча» в спілкування, заради забезпечення солідарності та захищеності.

На стадії прихильності можуть виникати такі форми партнерства: партнерство як власність, як благодійна установа, як пакт про вірність, партнерство з ввічливості та вдячності, партнерство як заповітна мрія, як доповнення, як альянс, як релігійний обов'язок, як тиха гавань для відпочинку, як місце для зустрічі, як місце для сповіді чи покаяння [5].

У процесі розвитку зазвичай відбувається зміщення акценту від емоційних (первинних) здібностей до когнітивних (вторинних), які проявляються у здатності вчитися і вчити інших, у пунктуальності, акуратності, охайності, ввічливості, вірності, справедливості, ощадливості, старанності, діяльності, досягненнях, надійності, точності та сумлінності.

Здатність пізнавати у партнерських стосунках означає, насамперед, вміння критично сприймати партнера, розрізняти, аналізувати його поведінку і намагатися адекватно реагувати.

Якщо здатність до розрізнення домінує у партнерських стосунках, то виникає вторинний тип реакцій, при якому емоційність витісняється когнітивними, прагматичними та матеріальними питаннями, при цьому може

проявлятися схильність до активності, педагогічності та невротичності.

На стадії диференціації можуть розвиватися такі форми партнерства: партнерство з ділових міркувань; партнерство як місце, де здобувають знання і досвід; партнерство як відпочинок; партнерство як самоствердження; як задоволення потягу; як покарання [5; 6].

Із становленням зрілості особистості зменшується сила прив'язаності та зростає значення незалежності, відповідальності, самостійності й автономності. На стадії відділення відбувається не просто відсторонення, але й встановлення контактів з іншими людьми, що призводить до розширення та вибіркової в партнерських стосунках.

На стадії відділення провідним є намагання протиставити прив'язаність і самостійність, орієнтуватися на свої інтереси незалежно від партнера, думати більше про реалізацію своїх можливостей, ніж про партнерство, проводити межу між Я і Ти і, при потребі, розірвати стосунки з партнером.

Люди, які вагаються між відділенням і прив'язаністю, з одного боку хотіли б бути самостійними, однак важко переносять самостійність; домагаються прихильності партнера, але в своєму прагненні до свободи хочуть звільнитися від цієї прив'язаності. Зазвичай такі люди часто виявляються непередбачуваними, легко піддаються впливу, можуть приймати випадкові пропозиції.

На стадії відділення можуть виникати такі форми партнерства: партнерство як балансування, як «спроба одного сліпого вести іншого сліпого», як звільнення, як гра «в лікаря», як вимушене рішення, як задоволення цікавості, як удавання, як прагнення ніжності та ласки [6].

У ході розвитку партнерства можна виділити три його стадії: потенційну, латентну та актуальну [8; 10]. Потенційна стадія характеризується інтенцією, прагненням до партнерства, наміром співпрацювати, попередніми оцінюванням один одного, взаємних перспектив і можливостей. На латентній стадії, як правило, вже досягнуто певних домовленостей між сторонами й існує принципова можливість співпраці. І, нарешті, на актуальній стадії партнерства відбувається реальне

співробітництво суб'єктів, власне процес взаємодії, спрямований на вирішення завдань спільної діяльності. При цьому латентна і актуальна стадії можуть перетікати одна в одну в залежності від ситуації. Повернення до латентної стадії, відсутність безпосередньої взаємодії між партнерами не означає розриву або припинення відносин між ними і є підставою для майбутньої співпраці.

Отже, партнерство є складним і багатогранним феноменом. У партнерських взаємовідносинах виокремлюють три стадії розвитку: прихильності, диференціації та відокремлення, котрим відповідають різні форми партнерства, що можуть відбуватися потенційно, латентно і актуально. Знання закономірностей становлення і форм партнерських відносин може допомогти усвідомити потреби та мотиви партнерів, а також передбачити розвиток і удосконалення міжособистісних взаємин.

У наступних дослідженнях варто зосередити увагу на аналізі специфіки підходів до розвитку партнерства у межах різних психологічних шкіл та розробці комплексної програми діагностики, розвитку та корекції партнерських стосунків.

Список використаних джерел

1. Вавакіна Т. С., Позняков В. П. Типы отношения предпринимателей к деловому партнерству // Т. С. Варвакіна, В. П. Позняков / Личность и бытие: субъектный подход // Материалы научной конференции. – М.: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 342–346.
2. Горська Г. О. Стильовий підхід у педагогічній взаємодії зі студентами / Г. О. Горська // Психологія діалогу і світ людини: збірник наукових

- праць / За ред. Г. В. Дьяконова, Г. О. Горської. – Том 5. – Кіровоград: Ф.О-П Александрова М. В., 2015. – С. 252–264.
3. Коханова О. П. Дослідження специфіки партнерської взаємодії в процесі фахового навчання майбутніх учителів / О. П. Коханова // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України Проблеми сучасної психології, 2010. – Випуск 10 – С. 336–344.
 4. Мельничук І. Я. Надія як рушійна сила розв'язання проблеми клієнта у процесі психологічної допомоги / І. Я. Мельничук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» – № 1, 2018. – С. 128–133.
 5. Мельничук І. Я. Психологічні закономірності розвитку партнерських взаємостосунків / І. Я. Мельничук // Психологічні умови становлення особистості у сучасному суспільстві: збірник наукових праць / За редакцією С. П. Михиди. – Кропивницький: ФО-П Александрова М. В., 2017. – С. 178–187.
 6. Пезешкиан Н. 33-и 1 форма партнерства: Пер. с нем. / Н. Пезешкиан. – М.: Медицина, 1998. – 288 с.
 7. Пов'якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства як передумова становлення партнерських відносин при ви рішенні конфліктів / Н. І. Пов'якель // Матеріали Всеукраїнської наукової практичної конференції «Проблеми безпеки української нації на порозі ХХІ сторіччя» – Частина 1. – Київ – Чернівці, 1998. – С. 26–33.
 8. Позняков В. П. Индивидуальный и групповой субъекты психических явлений / В. П. Позняков / Личность и бытие: субъектный подход // Материалы научной конференции. – М.: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 315–318.
 9. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття «партнерство» / Г. Татаринцева // Наука молода. – 2007. – № 8. – С. 145–150.
 10. Чухрай Н. І. Оцінювання і розвиток відносин між бізнес-партнерами: монографія / Н. І. Чухрай, Я. Ю. Криворучко. – Львів, 2008. – 360 с.
 11. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Эрих Фромм. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2006. – 571 с.
 12. http://psychologis.com.ua/partnerskie_otno_sheniya.htm.

IRYNA MELNYCHUK

Кропивницький

PSYCHOLOGICAL STAGES OF ESTABLISHING PARTNERSHIP RELATIONSHIP

The present article deals with the theoretical and practical aspects of psychological peculiarities of partnership formation and development. The research characterizes basic structural components of partnership (cognitive, emotional, behavioral) and also types of business partnership: forced / full of initiative; competitive / collaboration; tactical / strategical. The main stages of partnership development have been highlighted and analyzed. Different relationship forms correspond to the stages of attachment, differentiation, separation.

Key words: partnership, partnership relationship, the stages of partnership, attachment, differentiation, separation.

ИРИНА МЕЛЬНИЧУК

г. Кропивницький

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПАРТНЕРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

В статье подано теоретическое обобщение и практические аспекты психологических особенностей формирования и развития партнерских взаимоотношений. Дана характеристика

основных структурных компонентов партнерства (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), а также виды делового партнерства: вынужденное / инициативное; конкурентное / сотрудничество; тактическое / стратегическое. Выделено и проанализировано основные стадии становления партнерства: привязанности, дифференциации и отделения, которым соответствуют различные стадии взаимоотношений.

Ключевые слова: партнерство, партнерские взаимоотношения, стадии партнерства, привязанность, дифференциация, отделение.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2018

УДК 159.922

СЕРГІЙ МЕЛЬНИЧУК

м. Кропивницький

sergiymelnichuk8@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми впевненості в собі у юнацькому віці, висвітлено умови її формування, проаналізовано особливості психологічного супроводу розвитку та корекції впевненості в собі. Однією з актуальних проблем сучасності є питання розвитку впевненості у собі в юнацькому віці, яка відіграє важливу роль у діяльності людини як суб'єкта соціальної взаємодії.

Ключові слова: впевненість у собі, види впевненості в собі, структура впевненості, становлення впевненості, вища школа.

Під впливом національних українських традицій, так і запозиченого «західного» способу в країні формуються нові духовні і культурні цінності, моральні норми та соціальні стандарти. Відповідно до них сьогодні фактор впевненості у собі в юнацькому віці стає провідним у діяльності людини як суб'єкта соціальної взаємодії, тому питання розвитку впевненості у собі набуває все більшого значення.

І. Вайнера, В. Висоцького, Л. Глушко, М. Мішечкіної, В. Ромека визначають ситуативну та особистісну впевненість. Дослідники стверджують, що вони взаємозалежні та є формами суб'єктивної впевненості. На їх думку, при потраплянні в конкретну ситуацію відбувається формування суб'єктивної впевненості, з одного боку, завдяки досвіду, вже наявного у людини, з іншого – завдяки системі стосунків, що склалися у даній ситуації. Цей досвід і стосунки І. Вайнер умовно назвав суб'єктивним фоном. На його думку, можливі поєднання високої особистісної впевненості як з високою, так і з низькою ситуативною

упевненістю, причому для досягнення високої ефективності оптимальним є поєднання високої особистісної та низької ситуативної впевненості [1].

На перший погляд, упевненою в собі може бути лише людина, яка досягла високого рівня особистісного розвитку. Однак складні поєднання розвитку компонентів у її структурі зумовлюють виникнення різноманітних видів упевненості в собі.

Цілісно-функціональний підхід передбачає наявність гармонійних і дисгармонійних змінних у всіх компонентах базових властивостей особистості, в залежності від того, які змінні домінують у більшості компонентів: гармонійні або дисгармонійні [4]. Між крайніми типами будь якої дихотомії розташовуються змішані види.

У руслі психологічного аналізу системно-функціонального підходу типологічних досліджень особистості, поставлено питання про універсальність типів реалізації системно-функціональних особистісних рис. При зіставленні типів, отриманих у дослідженнях

І. Ісаєвої, Н. Каргіної, К. Полянської, І. Пономаєвої, Ю. Стакіної, Н. Фоміної було виявлено певну схожість між ними і виділено чотири типи, аналогічні для усіх досліджуваних рис (включаючи впевненість у собі): інтернально-ергічний, інструментально-смісловий, ергічно-продуктивний; вибірковий, вибірково-смісловий, егоцентрично-стенічний; аергічний, інструментально-агармонійний, аергічно-утруднений; нейтральний і екстернальний.

Психологи виокремлюють ситуативну та особистісну впевненість. Перша проявляється в окремих видах діяльності, друга – є установленою якістю особистості. Ситуативна впевненість є похідною від особистісної і перетворюється на властивість особистості тоді, коли перестає бути тісно пов'язаною з конкретною ситуацією. У залежності від впливу внутрішніх або зовнішніх чинників та особливостей прояву готовності до реалізації впевненості у собі виділяють: невпевнений; інтенсивний, екстенсивний і змішаний тип. У залежності від ступеню та сталості прояву психологами виділяють впевнений, ситуативно впевнений, самовпевнений, парадоксальний види впевненості в собі; а від особливості розвитку її структурних компонентів: інструментально-смісловий, мотивовано-дисгармонійний, вибірковий і слабо-мотивований.

На підставі теоретичного аналізу дослідження ми пропонуємо структуру впевненості в собі, яка містить такі компоненти, кожен із яких характеризується певними критеріями (когнітивний – глибина знань про зміст і прояви впевненості в собі у поєднанні з позитивним сприйняттям себе як особистості; мотиваційно-цільовий – цілеспрямованість, рішучість, ініціативність, домінування мотивації на досягнення успіху, потреба у визнанні, високий рівень домагань; поведінковий – сукупність умінь та навичок, що дозволяють проявляти впевнену поведінку, інтернальний локус контролю, соціальна сміливість, ініціатива в соціальних контактах; емоційно-оцінювальний – стійка позитивна самооцінка, невисокий рівень індивідуальної чутливості до оцінок інших, невисокий рівень тривожності.

У сучасній психологічній науці ведеться дискусія що до визначення структури та видів впевненості в собі та є актуальною потре-

ба у виокремленні видів впевненості в собі в юнацькому віці. На основі отриманих показників констатувального експерименту за критеріями інтенсивності, сталості та повноти з урахуванням гармонійних і дисгармонійних змінних, ми виокремити такі види впевненості в собі в юнацькому віці: гармонійний (впевнений у собі) і дисгармонійний (надмірно впевнений); розбалансовано впевнений та невпевнений.

Оскільки проблема вивчення впевненості у собі потребує цілісного аналізу всіх її компонентів, ми обґрунтували та застосували програму експериментального дослідження, яка передбачала використання блоку діагностичних методик: «Бланковий тест – упевненість» О. Крупнова; тест мотивації досягнення успіху та уникнення невдач А. Реана; експрес-діагностика схильності до немотивованої тривожності В. Бойка, методика самооцінки Дембо-Рубінштейна в модифікації Г. Прихожан; тест Ланже-Якубовскі «Responsible Assertive Behavior»; тест В. Ромека «Упевненість у собі», а також складені нами анкети для самооцінки та експертної оцінки особливостей упевненості у собі в юнацькому віці. Для обробки результатів було застосовано статистичні методи з використанням пакету «Statistica for Windows 20.02»: кореляційний (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена); t-критерій Стюдента. При узагальненні результатів констатувального етапу дослідження з використанням типологічних параметрів інтенсивності, повноти, сталості, нами було виділено гармонійні та дисгармонійні профілі особистості у юнацькому віці.

Для особистості з гармонійним видом (високим рівнем впевненості) є характерним збалансований розвиток когнітивного, емоційно-оцінювального, мотиваційно-цільового та поведінкового компоненту, який стабільно проявляється в різних сферах життя, та характеризується середньо-високими показниками інтенсивності, повноти та сталості за усіма структурними компонентами впевненості в собі.

Дисгармонійний профіль (надмірний, середній, низький рівні впевненості) поділяється на види: самовпевнений, невпевнений та розбалансований.

До самовпевненого виду відноситься особистість, для якої притаманні дуже високі показники інтенсивності, сталості та повноти всіх структурних компонентів впевненості в собі, що проявляється через неадекватно завищену самооцінку, зверхність, перебільшення власних можливостей, агресію.

Розбалансований вид пов'язаний з нерівномірно розвиненими показниками інтенсивності, сталості та повноти структурних компонентів впевненості в собі (на середньо-високому рівні знаходиться лише один, два або три компоненти). Він поділяється на підвиди:

- демонстративний (середньо-низькі показники впевненості за усіма структурними компонентами, окрім поведінкового та експертної оцінки). Особистість з демонстративним видом лише демонструє впевненість оточуючим, а насправді почуває себе невпевнено, що виражається у високому рівні тривожності, мотивації до уникнення невдач;
- мотиваційний (середньо-високі показники лише за мотиваційно-цільовим компонентом). Для досліджуваних, що відносяться до даного виду, характерна внутрішня потреба у впевненості, мотивація до успіху, розвинені суспільно значущі цілі та соціоцентричність;
- емоційний (середньо-високі показники лише за емоційно-оцінювальним компонентом) характеризується високим рівнем самооцінки, стійкістю, домінуванням операційних труднощів над особистісними, низьким рівнем тривожності;
- пізнавальний (середньо-високі показники лише за когнітивним компонентом). Вищевказаний вид характеризується правильним та осмисленим розумінням сутності впевненості в собі, вмінням розпізнавати впевнену поведінку, але через слабку розвиненість решти компонентів не в змозі в повній мірі проявити власну впевненість;
- когнітивно-мотиваційний (розвинений когнітивний і мотиваційний компонент при недостатньо розвиненому емоційно-оцінювальному та поведінковому компонентах) характеризується осмисленим розумінням впевненості в собі та володіє здатністю правильно розрізняти впевнену, невпевнену та агресивну поведінку, високою мотивацією до успіху, суспільно значущими цілями та соціоцентричністю;

- когнітивно-емоційний (сформовані когнітивний і емоційно-оцінювальний, недостатньо сформовані мотиваційно-цільовий і поведінковий компоненти). Даному виду притаманні осмислене розуміння впевненості в собі, вміння розрізняти впевнену, невпевнену та агресивну поведінку, низький рівень тривожності та адекватний рівень самооцінки;
- когнітивно-поведінковий (сформовані когнітивний та поведінковий компоненти, недостатньо розвинені емоційно-оцінювальні та мотиваційно-цільові складові). Особистість, що відноситься до даного виду, правильно розуміє поняття «впевненість у собі», має високий рівень соціальної сміливості та може вміло реалізовувати власні знання у нових соціальних контактах;
- мотиваційно-емоційний (сформований емоційно-оцінювальний та мотиваційно-цільовий компоненти при недостатньо розвинених когнітивному та поведінковому) характеризується високим рівнем мотивації до успіху, низьким рівнем тривожності, високою самооцінкою, проте не завжди може правильно розуміти поняття «впевненість у собі»;
- мотиваційно-поведінковий (сформований мотиваційно-цільовий і поведінковий компоненти при недостатньо розвинених когнітивному та емоційно-оцінювальному). Цей вид має високу мотивацію до успіху, розвинену енергійність та інтернальність, ініціативу в соціальних контактах та соціальну сміливість;
- емоційно-поведінковий вид (сформований емоційно-оцінювальний і поведінковий компоненти при недостатньо розвинених когнітивному та мотиваційно-цільовому) виявляється у адекватній самооцінці, розвиненій стійкості, домінуванні операційних труднощів на особистісними, розвиненими навичками впевненої поведінки;
- інтуїтивний (розвинені усі компоненти, крім когнітивного) даний вид характеризується низьким рівнем розпізнавання та розуміння поняття «впевненість у собі», проте завдяки середньо-високому рівню розвитку інших компонентів особистість у різних галузях життя неусвідомлено поводить себе впевнено;
- немотивований (розвинені усі компоненти, крім мотиваційно-цільового). Даний вид поєднує у собі осмислене

розуміння впевненості, відсутність високої тривожності, адекватну самооцінку, розвинені навички впевненої поведінки, проте для нього характерне домінування особистісно-значущих цілей над суспільно значущими, егоцентричність, низький рівень мотивації до успіху;

- емоційно-нестійкий (добре розвинені усі компоненти, за винятком емоційно-оцінювального). Цьому виду властиве вірне, осмислене розуміння впевненості в собі, мотивація до успіху, соціоцентричність, домінування суспільно значущих цілей, соціальна сміливість та ініціатива в соціальних контактах, енергійність та інтернальність, проте людина характеризується підвищеним рівнем тривожності, низькою самооцінкою, астеничністю, домінуванням особистісних труднощів над операційними;
- прихований (добре розвинені усі компоненти, за винятком поведінкового). Цей вид поєднує у собі високий рівень осмисленого розуміння впевненості в собі, низький рівень тривожності, та високу необхідність у власній впевненості, соціоцентричність та суспільно значущі цілі, проте людина не проявляє впевненість у собі або не володіє достатнім поведінковим репертуаром, соціальною сміливістю та ініціативою в соціальних контактах.

Невпевнений вид характеризується низькими показниками інтенсивності, сталості та повноти розвитку всіх структурних компонентів впевненості в собі, що виражається у постійних сумнівах, зневірені у власних силах, сильній орієнтації на інших людей та пошуку в них підтримки, схильності до безпідставної тривожності, спрямованості на уникнення невдач; не достатньо розвинених навичках впевненої поведінки та не усвідомленні їх важливості у житті людини. Він поділяється на:

- невпевнений (характеризується низькими показниками усіх структурних компонентів за винятком, в окремих випадках, когнітивного).

У результаті констатувального діагностичного дослідження нами було виявлено переважаючого середнього рівня впевненості у собі в юнацькому віці. Було виявлено самовпевнених досліджуваних – 8,02% і 3,88%; невпевнених – 6,95% і 7,76% респондентів (відповідно у першій і другій експериментальній групі).

Середній рівень впевненості в собі за результатами діагностування було виявлено у 73,09% досліджуваних старшокласників і у 77,2% студентів, серед якого у першій експериментальній групі найпоширенішим є емоційний, мотиваційно-емоційний, інтуїтивний види, у другій експериментальній групі – емоційно-поведінковий, інтуїтивний, пізнавальний, емоційний види. У хлопців більше представлені емоційно-поведінковий, невпевнений та прихований види впевненості в собі, у дівчат – емоційний, мотиваційно-емоційний, емоційно-поведінковий, пізнавальний, демонстративний, емоційно-нестійкий та інтуїтивний.

Високий рівень впевненості було виявлено у 11,76% досліджуваних раннього юнацького віку і 11,16% респондентів власне юнацького віку. При цьому високий рівень впевненості в собі виявлено в 17,53% досліджуваних хлопців і у 7,95% – в дівчат, проте з-поміж досліджуваних хлопців виявлено значно більше невпевнених (12,99%), ніж дівчат (4,18%).

У юнацькому віці, в цілому, досить розвинена емоційно-оцінювальна складова впевненості в собі, що, безперечно, засвідчує про переважаючу високої самооцінки, стійкості (що виражається у позитивних емоціях, які супроводжують впевнені дії та вчинки), домінування операційних труднощів над особистісними, невелику схильність до тривожності.

Аналіз результатів проведеного психологічного діагностування дозволив виділити специфіку розвитку структурних компонентів впевненості у собі в юнацькому віці. Емоційно-оцінювальний компонент засвідчує, що впевненість у собі в юнацькому віці характеризується переважаючою стійкістю (що засвідчує загальну тенденцію до домінування позитивних емоцій, пов'язаних із власною впевненістю у собі) та високої самооцінки.

Мотиваційно-цільовий компонент в юнацькому віці виявляються в переважаючій мотивації успіху, готовності приймати на себе відповідальність і прагненні до досягнень, ініціативності, цілеспрямованості, а також домінуванні особистісно значимих цілей над суспільно. Впевнена поведінка молоді також спонукається почуттям обов'язку, наміром краще освоїти певну справу, бажанням заслужити

схвалення від інших людей, тобто характеризується домінуванням соціоцентричності.

Поведінковий компонент упевненості в собі в юнацькому віці характеризується розвиненою ініціативою у соціальних контактах, соціальною сміливістю; екстернальністю та енергійністю.

Результати констатувального етапу дослідження з використанням типологічних параметрів інтенсивності, повноти, сталості, нами було виділено гармонійні та дисгармонійні профілі розвитку впевненості в собі у юнацькому віці. Особистості з гармонійним профілем впевненості характеризуються збалансованим розвитком когнітивного, емоційно-оцінювального, мотиваційно-цільового та поведінкового компоненту, який стабільно проявляється в різних сферах життя. Дисгармонійний профіль поділяється на підвиди: самовпевнений, невпевнений та розбалансований. Підчас констатувального експерименту було виявлено переважаючого дисгармонійного профілю впевненості у собі в юнацькому віці, серед якого найпоширенішим виявився

розбалансований вид. Отримані результати діагностування дозволили нам виявити юнаків і дівчат з недостатнім, середнім та надмірним рівнем розвитку впевненості в собі, які потребують подальшої індивідуальної та групової корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. Вайнер И. В. Индивидуальные различия в проявлении субъективной уверенности и особенностях решения психофизической задачи // Проблемы дифференциальной психофизики / [под ред. К. В. Бардина]. – М., 1991. – С. 71–92.
2. Высоцкий А. И. К развитию настойчивости у подростков / А. И. Высоцкий // Проблемы психологии воли : материалы IV научн. конференции. – Рязань, 1974. – С. 100–102.
3. Кудинов С. И., Русакова Н. Г. Психологический анализ типологических проявлений организованности личности // Вестник РУДН. – 2007. – № 2. – С. 24–32. – Серия: Психология и педагогика.
4. Мішечкіна М. Є. Онтогенетичний вимір упевненості в собі як соціально значущої якості / М. Є. Мішечкіна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Ч. 4. – С. 185–193.
5. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник РГУ, 1996. – Выпуск 1 (Ч. 2). – С. 132–146.

SERGEY MELNICHUK

Kropivnitsky

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF BECOMING SELF-CONFIDENCE IN THE CONDITIONS OF STUDYING AT A HIGH SCHOOL

The article deals with theoretical analysis of the problem of self-confidence in the youth, the conditions of its formation are illuminated, the peculiarities of psychological support of development and correction of self-confidence are analyzed. One of the topical issues of our time is the question of self-confidence in youth, which plays an important role in human activity as a subject of social interaction.

Key words: self-confidence, types of self-confidence, structure of confidence, confidence building, higher school.

СЕРГЕЙ МЕЛЬНИЧУК

г. Кропивницький

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы уверенности в себе в юношеском возрасте, освещены условия ее формирования, проанализированы особенности психологического сопровождения развития и коррекции уверенности в себе. Одной из актуальных проблем современности является вопрос развития уверенности в себе в юношеском возрасте, которая играет важную роль в деятельности человека как субъекта социального взаимодействия.

Ключевые слова: уверенность в себе, виды уверенности в себе, структура уверенности, становление уверенности, высшая школа.

Стаття надійшла до редколегії 08.11.2018

УДК 159.973:159.922.1

ГАННА НАЙДЬОНОВА, ТАЇСІЯ ЗАЦЕПІНА

м. Київ

h.o.naydonova@npu.edu.ua, zacepina.taya@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Стаття присвячена вивченню статево-рольової ідентифікації дітей та підлітків із розумовою відсталістю. Розглядаються основні теорії та підходи до поняття психосексуального розвитку. Висвітлені можливі девіації психосексуального розвитку дітей і підлітків із розумовою відсталістю та їх обізнаність щодо питань статі, ролі чоловіка і жінки в суспільстві та сім'ї. Визначено, що статева ідентичність розумово відсталих дітей та підлітків залежить від рівня інтелектуального розвитку; діти шкільного віку з розумовою відсталістю мають труднощі під час визначення відмінностей жіночої та чоловічої статі, але правильно ідентифікують себе за статтю.

Ключові слова: психосексуальний розвиток, сексуальність, гендерна ідентичність, інтелектуальна інвалідність, шкільний вік.

Проблема психосексуального розвитку особистості неодноразово привертала до себе увагу психологів та педагогів. Психосексуальний розвиток – один із аспектів онтогенезу, тісно пов'язаний із загальним біологічним розвитком організму, особливо із статевим дозріванням і подальшою зміною статевої функції [13].

Інвалідність через фізичні та/або психічні захворювання може по-різному впливати на індивідуальну сексуальність і засвоєння статевої ролі. Вона відображається не тільки на самосприйманні, сексуальних і суспільних взаєминах індивіда, але і на його соціальному статусі. Засвоєння розумово відсталими дітьми та підлітками понять власної сексуальності, власних потреб і можливостей є надзвичайно важливим для процесу інтеграції їх у соціумі. Тому розв'язання проблеми психосексуального розвитку спрямоване на отримання можливості самоствердження особистості у різних соціальних сферах.

У різні часи проблему психосексуального розвитку людини висвітлювали Л. Акімова, І. Ботнева, Г. Васильченко, С. Гроф, С. Діденко, О. Козлова, В. Маслова, Д. Мані, З. Фрейд, М. Фанті та ін. У корекційній педагогіці й психології вивчалася проблема соціальної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями (Л. Виготський, Т. Власова, О. Гаврилов, Г. Дульнев, Я. Коломинський, В. Липа, М. Матвеева, С. Миронова, М. Певзнер, В. Синьов тощо). Питанням розвитку статевої ідентифіка-

ції у дітей з розумовою відсталістю дошкільного і молодшого віку присвячені дослідження Н. Білопольскої. Дослідження Н. Александрової, В. Гарбузова, Т. Закрепіної, Д. Ісаєва, В. Кагана, К. Лебединської, Д. Лінднера, О. Мاستюкової, Г. Поппе, О. Савіної, О. Стребелевої, В. Ткачової, Л. Шипіциної були присвячені вивченню особливостей психосексуального розвитку та статевої ідентичності у підлітків з розумовою відсталістю.

Інтенсивність соціально-економічних змін в нашій державі загострила проблему адаптації підростаючого покоління до сучасних умов життя. Особливо актуальне це питання для дітей із порушенням розумового розвитку, оскільки вони менше психологічно захищені, а докорінна перебудова життя суспільства, зміна системи відносин у всіх його сферах, стрімкий темп цих змін, економічні труднощі ще більше знижують їхні адаптивні можливості й підвищують психічну вразливість [14, с. 83].

Як відомо, розмежовують ядерну, статево і статево-рольову ідентичність та сексуальну орієнтацію як компоненти і три лінії психосексуального розвитку. Г. Васильченко із співавторами виділив 3 етапи формування психосексуального розвитку: статева самосвідомість (1–7 років), статева роль (7–13 років), психосексуальні орієнтації (12–26 років). Якщо ранні етапи нормативного психосексуального розвитку відсутні або порушуються, то виникають грубі порушення і деформація

сексуальності, які зачіпають ядро особистості, оскільки в генетичній психології особистість, визначається біосоціальними стосунками і духовними взаємодіями батьків [10].

В статеворольовому підході О. Кочаряна статорольові утворення є стрижневими в структурі особистості, які організують всю систему особистості. Статорольові структури пронизують всю особистість, саме на їх ґрунті розвивається психосексуальність (становлення статевої самосвідомості, засвоєння статевої ролі та формування сексуальної орієнтації) [7]. Д. Ісаєв та В. Каган підкреслюють єдність та взаємодію вроджених задатків, індивідуального досвіду дитини та засвоєння статевої ролі в процесі психосексуального розвитку [4].

Гіпотеза про чотири послідовні стадії розвитку особистості (оральну, анальну, фалічну, геніальну) належить З. Фрейду. У загальну схему розвитку З. Фрейд включив і латентний період, який припадає в нормі на проміжок між 6–7 роками життя дитини і початком статевої зрілості. Але латентний період – це не стадія. Перші три стадії розвитку охоплюють вік від народження до п'яти років і називаються прегенітальними стадіями, оскільки зона статевих органів ще не набула значної ролі в становленні особистості. Четверта стадія збігається з початком пубертату. Найменування стадій засновані на назвах областей тіла, стимуляція яких призводить до розрядки енергії лібідо [12, с. 78].

Розвиток розумово відсталої дитини відбувається за тими ж законами, етапами, що і розвиток дитини без відхилень, але із значними ускладненнями, на патологічній основі. Багато авторів відзначають, що відставання, прискорення і асинхронія статевого дозрівання створюють внутрішньопсихічні поля напруги, підсилюють пубертатні труднощі, викликають психосексуальні аномалії заважають соціальному пристосуванню [8].

Д. Ісаєв і В. Каган проводили дослідження рівня обізнаності розумово відсталих дітей у питаннях статі. Результати дослідження довели, що статевий розвиток розумово відсталої дитини істотно відрізняється від статевого розвитку дитини з неушкодженим інтелектом. Ці відмінності стосуються, перш за все,

статєво-рольової поведінки, сексуальної активності, сексуальної орієнтації, загальної обізнаності у питаннях статі [5].

В процесі гендерної соціалізації в дитинстві найбільш сильні механізми – наслідування й ідентифікація з батьками своєї статі [7, с. 27]. Статєва ідентичність – це співвіднесення особистості з тілесними, психофізіологічними, психологічними, соціокультурними значеннями маскулітності і фемітності [6].

За статистикою, значний відсоток дітей із розумовою відсталістю виховується у неповних сім'ях, тому дитина часто немає можливості наслідувати поведінку дорослого своєї статі, або позбавлена можливості формувати уявлення про статєво-специфічну поведінку дорослого протилежної статі; немає змоги сприймати і засвоювати досвід взаємодії між членами сім'ї обох статей (наприклад, досвід між чоловіком і дружиною) [2, с. 105]. У дівчаток емоційна і фізична ізоляція від матері, відсутність ласки в дитинстві призводять в подальшому до невластивих жінкам агресії, відсутності материнської дбайливості і емпатії [3, с. 27].

У дослідженні Н. Заїграєвої та І. Коробейнікова були представлені дані, які характеризують уявлення підлітків про статорольові стереотипи. 78,78% хлопців притримувалися типового маскулітного характеру уявлення і 6,07% типового андрогітного характеру. Серед дівчат – 58,06% схилилися до типового маскулітного характеру та 16,12% – до типового андрогітного стереотипу [1, с. 17].

Багато дослідників звертають увагу на те, що розумово відсталі діти мають набагато менше інформації про факти життя, які пов'язані зі статтю, їх уявлення бідні і спотворені, а батьки та вихователі вважають їх великими «пуританами», ніж вони є насправді (Н. Александрова) [15].

Таким чином, теоретичний аналіз досліджень із проблеми психосексуального розвитку розумово відсталих осіб дозволяє зробити висновок, що інтелектуальний дефект зумовлює несформованість статєво-рольової поведінки, спотвореність сексуальної активності, є причиною загальної необізнаності у питаннях статі. Неприятлива соціальна ситуація розвитку (виховання у неповних

сім'ях) негативно впливає на процеси наслідування та ідентифікації з батьками своєї статі. Сексуальні девіації частіше діагностуються у розумово відсталих дівчат, які потерпали від сексуального насильства у ранньому віці.

Розумово відсталі підлітки при досягненні статевої зрілості часто опиняються в ситуації, що характеризується необхідністю майже повністю пригнічувати статевий потяг, тому одним із найбільш частих сексологічних проявів олігофренії є гальмування сексуальності в цілому, тобто відсутність прагнення до контактів з особами протилежної статі, невираженість сексуальних інтересів, пізній вступ у шлюб під тиском родичів, низька сексуальна активність [15].

З метою вивчення статево-рольової ідентифікації дітей та підлітків з розумовою відсталістю нами було проведено емпіричне дослідження на базі спеціальної загальноосвітньої школи «Надія» м. Києва. У дослідженні взяли участь 11 дітей (8 дівчат та 3 хлопчики) віком від 8 до 17 років з розумовою відсталістю легкого та помірного ступеня.

Методичний інструментарій нашого дослідження: спостереження за поведінкою дитини (Н. Татарінцева); малюнковий тест «Намалюй людину своєї та протилежної статі» К. Маховер; «Напівстандартизоване інтерв'ю» В. Кагана; спрощений варіант кольорового тесту Люшера (адаптація В. Кагана); методика «Статево-вікова ідентифікація» Н. Белопольської.

На початковому етапі дослідження було зібрано інформацію від педагогів та вихователів з використанням критеріїв, поданих у спостереженні за поведінкою дитини Н. Татарінцевої. Отримані результати дозволяють стверджувати, що рольова гра слабо сформована. Діти не зацікавлені у виконанні покладеної на них ролі. В трудовій діяльності діти пасивні. Не проявляють інтерес до чогось нового, нестандартного, що вимагає самостійного пошуку рішення. Інтерес до протилежної статі виражений слабо.

Таким чином, можна діагностувати низький рівень статево-рольової поведінки дітей в різних видах дитячої діяльності в групі досліджуваних.

Діти не проінформовані про ідеали і не вміють виділяти естетичні та моральні якості, притаманні образам чоловіка, жінки, сім'ї, не в змозі дати їм емоційно-ціннісну оцінку, не виявляють інтересу до цих образів. У своїй поведінці не орієнтуються на норми статево-вікових відносин.

За допомогою малюнкового тесту «Намалюй людину своєї та протилежної статі» К. Маховер було визначено уявлення розумово відсталих школярів про людину чоловічої та жіночої статі через визначення суми статевих ознак, зображених на малюнку.

Аналіз результатів дослідження спирався на такі ознаки:

1. Зображена фігура відповідає статі зображеної особи – 27,27% дітей.
2. Наявність відповідного зображеній особі одягу та аксесуарів – 9,09% дітей.
3. Відповідність зачіски зображеній особі – 45,45% дітей.
4. Зображення вторинних статевих ознак – 9,09% досліджуваних.
5. Зображення первинних статевих ознак (геніталії) – 0%.

Обличчя промалювали 81,81% дітей. Очі, відповідно до статі зображеної особи (в дівчат довші вії), зобразили 18,18% дітей. Губи – 0%.

27% досліджуваних дітей ідентифікували абстрактну інструкцію: «Намалюй хлопчика та дівчинку» з конкретними людьми (мама, папа, брат, однокласник).

На основі отриманих даних за малюнковим тестом «Намалюй людину своєї та протилежної статі» К. Маховер можна зробити висновки, що малюнки хлопчиків при зображенні статевих ознак обох статей є більш чіткими, ніж у дівчаток. Хлопчики більше приділяють увагу деталям. При зображенні протилежної статі хлопчики промальовують волосся, обличчя та вторинні статеві ознаки. Людину своєї статі промальовують більш яскраво і більшою за розмірами, що свідчить про ідентифікацію зі своєю статтю і дозволяє зробити висновок, що у хлопчиків уявлення про свою стать більше, ніж про протилежну. Малюнки показують певну зрілість хлопчиків по відношенню до дівчаток при відображенні ознак своєї статі (малюнки більш деталізовані, сексуальні відмінності чіткіші).

Дівчата (45%) малюють однаково представників обох статей. 18% дівчаток намалювали хлопчика більшим за розмірами і 18% – меншим, ніж свою стать. 27% дівчаток приділили увагу деталям, що говорить про недостатню інформованість дівчаток і меншу сформованість уявлень про відмінності статей.

Для вивчення когнітивного аспекту статево-рольової ідентифікації дітей та підлітків з розумовою відсталістю нами було використано методичку «Напівстандартизоване інтерв'ю» В. Кагана. За результатами опитування 73% дітей правильно визначили свою стать та розуміли незворотність своєї статевої приналежності. 18% дітей через порушення мовлення не змогли дати чіткої відповіді та 9% – підтвердили, що можуть заснути дівчинкою, а прокинутися хлопчиком. З усіх досліджуваних лише 27% змогли сказати, чим відрізняється хлопчик від дівчинки (волоссям, «дівчатка гарні, а хлопчики веселі», «дівчатка носять взуття на каблуках, а хлопчики – ні»).

Отримані данні свідчать, що діти правильно ідентифікують себе за статтю, але в них недостатньо сформовані уявлення про відмінності статей, недостатньо уявлень про протилежну стать. У 9% дітей не сформоване уявлення про незворотність статі. Діти шкільного віку з розумовою відсталістю диференціюють чоловіків та жінок за зовнішнім виглядом, 9% дітей – за особистими якостями.

За допомогою спрощеного варіанту кольорового тесту Люшера (В. Каган) визначено емоційне сприймання себе та представників іншої статі (табл. 1).

За методикою «Спрощений варіант кольорового тесту Люшера» (адаптація В. Кагана) більшість дітей обрала колір, який найбільше сподобався, сірий – (3 дівчинки (27,3%)

та 2 хлопчика (18,2%)). При цьому віднесли його до своєї статі 18,2% дітей. Цей колір символізує нейтральність і неучасність, соціальну відмежованість, неврівноваженість, млявість і розслабленість, невпевненість, несаможиттєвість і пасивність.

Синій колір як найулюбленіший обрали 9% дітей. Синій колір є вираженням існуючої біологічної потреби: в фізіологічному плані – це потреба в спокої, в психологічному – в почутті задоволеності, тобто в спокої і задоволенні бажань. 9% дітей (хлопчики) обрали синій колір для жіночої статі.

Чорний колір для своєї статі обрали 18,2% дітей (хлопчики). Він означає компенсаційну поведінку в крайній формі. Той, хто ставить чорний колір на перше місце, хоче відкинути все, висловлює протест проти існуючого положення, проголошує, що все йде не так, як має йти.

Коричневий колір для своєї статі обрали 45,4% дітей. У дитини існує підвищена потреба у фізичному благополуччі і чуттєвому задоволенні, позбавленні від якої-небудь проблеми, яка викликає у неї почуття фізичної незручності. Ця проблема може бути викликана реальною загрозою для життя або фізичним захворюванням.

Для своєї статі фіолетовий колір обрали 27,3% дітей. Символічне значення кольору: вразливість, емоційна виразність, чутливість, інтуїтивне розуміння, зачарованість і мрійливість, захоплення і фантазії.

Зелений колір для своєї статі обрали 45,4% дітей. Цей колір символізує вольове зусилля, напругу і наполегливість, високий рівень домагань і самовпевненість, прагнення до самовираження, успіху і влади, діловитість, наполегливість і завзятість у досягненні цілей, упертість, енергійний захист своїх позицій.

Таблиця 1 – Вибір кольору розумово відсталими школярами

Вибір кольору	Кольори							
	сірий	синій	жовтий	червоний	зелений	коричневий	фіолетовий	чорний
Вільний вибір	5 (45,4%)	1 (9%)	2 (18,2%)	2 (18,2%)	1 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Для хлопчика	4 (36%)	7 (63,6%)	2 (18,2%)	2 (18,2%)	4 (36%)	6 (54,5%)	2 (18,2%)	8 (72,7%)
Для дівчинки	4 (36%)	1 (9%)	6	6	6	2 (18%)	7 (63,6%)	0 (0%)
			по 54,5%					

Червоний колір для своєї статі обрали 63% дитини. Цей колір символізує силу волі, активність, що доходить в ряді випадків до агресивності, прагнення до успіху через боротьбу, владність, потребу діяти і витратити сили, лідерство та ініціативність, збудженість. Особистісні характеристики: чуйність, рішучість, енергійність, напруженість, дружелюбність, впевненість, товариськість, дратівливість.

Жовтий обрали 36% дітей для своєї статі. Цей колір символізує активність, прагнення до спілкування і сприйнятливості до всього нового, оптимізм, радість і веселість, розслабленість і розкутість, оригінальність і прагнення до розширення своїх можливостей. До особистісних характеристик відносяться: балакучість, відкритість, товариськість, енергійність [9].

Для дослідження рівня сформованості аспектів самосвідомості, пов'язаних з ідентифікацією статі та віку, застосовано методику «Статеві-вікова ідентифікація» Н. Белопольської. За її результатами без помилок склали віковий ряд, який відповідає своїй та протилежній статі лише 9% дітей.

Правильно ідентифікували себе з картинкою 45,4% дітей. Ідентифікували себе із старшим віком 27,3% досліджуваних. Ідентифікували себе правильно за віком, але неправильно за статтю 27,3% дітей.

Картинка, яка найбільше не сподобалась: той самий вік, але протилежна стать – 9% (ідентифікували себе з цією картинкою); свій вік та своя стать – 18,2%; похилий вік – 27,3%; немовлячий вік – 18,2%; 27,3% дітей не змогли дати відповідь.

Картинка, яка найбільше сподобалась: свій вік та стать – 27,3% школярів; старший вік, але своя стать – 27,3%; свій вік, але протилежна стать – 18,2%; старший вік, протилежна стать – 9%; 18,2% дітей не змогли дати відповідь.

Результати, отримані у ході виконання методики «Статеві-вікова ідентифікація» Н. Белопольської, дають підставу стверджувати про несформованість статево-вікової ідентифікації дітей та підлітків з розумовою відсталістю. Лише 45,4% дітей правильно ідентифікували себе з віком. Це пов'язано з тим, що діти шкільного віку в більшості випадків при ідентифікації фіксуються на деталях.

При побудові вікового ряду виникали труднощі при виборі картинок раннього та дошкільного віку. Також діти не брали до

уваги картинку старечого віку, що може бути пов'язано з недостатністю уявлень про похилий вік та з негативним ставленням до людей старшого віку, нерозуміння можливості ідентифікації з образом «старість».

Отже, можна зробити такі **висновки**:

1. Статеві ідентичність розумово відсталіх дітей та підлітків знаходиться в залежності від рівня інтелектуального розвитку: чим він вищий, тим більшу кількість ознак своєї та протилежної статі ідентифікує дитина.
2. Більшість дітей та підлітків із розумовою відсталістю правильно ідентифікують себе за статтю. Згідно результатів методики «Намалюй людину своєї та протилежної статі» хлопчики з розумовою відсталістю краще, ніж дівчатка, диференціюють ознаки своєї та протилежної статі.
3. Найбільше дітей та підлітків з розумовою відсталістю не приваблює похилий вік, а подобається юнацький. Ми вважаємо, що через недостатню обізнаність про вікові особливості літнього віку і недорозвинення уяви, досліджувані не в змозі уявити себе людиною похилого віку, а також можливе негативне ставлення до людей похилого віку через ідентифікацію їх з прабатьками, які можуть висувати занадто суворі вимоги у вихованні по типу домінуючої гіперопіки. Юнацький вік асоціюється у дітей та підлітків з розумовою відсталістю з певною вседозволеністю, можливістю задовольняти свої інстинктивні потреби та недослухатися до настанов дорослих.
4. Чоловікам діти та підлітки з розумовою відсталістю приписують такі якості як надійність, спокій, здатність відгородити від проблем та захищати, певну поведінку протесту; жінкам – чуттєвість, романтизм, мрійливість, рішучість, успішність.
5. Більшість досліджуваних мали труднощі під час визначення відмінностей жіночої та чоловічої статі. На нашу думку, це обумовлено, з одного боку, бідним словниковим запасом, а з іншого – недостатнім досвідом соціально-рольової взаємодії, вихованням в більшості випадків в неповних родинах, внаслідок чого відсутній приклад побудови сімейних стосунків та несформовані уявлення про статево-рольові функції чоловіка та жінки тощо.

Спираючись на результати даного дослідження був зроблений висновок про недостатність знань дітей та підлітків з розумовою

відсталістю про гендерні ролі, соціально-рольові функції, стандарти взаємодії та поведінки жінок та чоловіків, про сімейні ролі дружини та чоловіка, але високий відсоток правильної ідентифікації себе з відповідною статтю.

Таким чином, актуальним питанням сьогодення є проблема створення оптимальних умов для передачі соціального досвіду дітям і підліткам з розумовою відсталістю та формування у них уявлень про статево-рольові функції чоловіка та жінки, стандарти їх поведінки, функції чоловіка та дружини в сім'ї, їх роль у вихованні дітей, сформованість статево-вікової ідентифікації.

Список використаних джерел

1. Гусева Ю. Е. Гендерная социализация / Ю. Е. Гусева // Гендерная психология. Практикум / под ред. И. С. Клециной. – СПб., 2009. – С. 259–261.
2. Жарікова І. О. Особливості уявлень розумово відсталих хлопців підліткового віку про батьківські ролі чоловіка / І. О. Жарікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 26. – С. 104–107.
3. Заиграева Н. В. Особенности гендерных представлений у депривированных девочек-подростков с умственной отсталостью / Н. В. Заиграева // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 27–34.
4. Исаев Д. Н. Половое воспитание и гигиена пола у детей / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Л.: Педагогика, 1979. – 184 с.
5. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей. Медико-психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Л.: Педагогика, 1988. – 160 с.
6. Каган В. Е. *Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии*: автореф. дис. ... д-ра мед. наук / В. Е. Каган. – Л., 1991. – 33 с.
7. Кочарян А. С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности / феминности в норме и патологии) / А. С. Кочарян. – Х.: Основа, 1996. – 127 с.
8. Лебединская К. С. Психические особенности детей с патологией темпа полового созревания / К. С. Лебединская. – М.: Медицина, 1969. – 156 с.
9. Люшер М. Цвет вашего характера / М. Люшер. – М.: Рипол классик, 1997. – 236 с.
10. Максименко С. Д. Личность начинается с любви / С. Д. Максименко. – Медицинская психология. – 2006. – № 2. – С. 3–13.
11. Найдьонова Г. О. Психосексуальный розвиток дітей з психофізичними особливостями / Г. О. Найдьонова, Т. О. Пахолок // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2015. – Вип. 29. – С. 207–213.
12. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
13. Филатова-Сафронова М. А. Основы психосексуального развития человека / М. А. Филатова – Сафронова. – Казань: «Познание», 2011. – 204 с.
14. Хохліна О. П. Проблема дослідження рольової поведінки підлітків з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна, С. Л. Горбенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 83–88.
15. Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицина. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

GANNA NAYDONOVA, TAISIJA ZATSEPINA
Kyiv

THE PECULIARITIES OF PSYCHOSEXUAL DEVELOPMENT IN SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

The article is devoted to the study of sex-role identification in children and adolescents with intellectual disability. The main theories and approaches to the concept of psychosexual development are considered. The possible deviations of psychosexual development in children and adolescents with intellectual disability and their awareness about gender issues, the role of men and women in society and family are highlighted. It is determined that the sexual identity of such children depends on the level of intellectual development; school-age children with intellectual disability have difficulties in identifying differences between women and men, but correctly identify themselves by gender.

Key words: psychosexual development, sexuality, gender identity, intellectual disability, school age.

АННА НАЙДЬОНОВА, ТАИСИЯ ЗАЦЕПИНА
г. Киев

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье раскрывается проблема изучения поло-ролевой идентификации детей и подростков с умственной отсталостью. Рассматриваются возможные отклонения во психосексуальном развитии умственно отсталых детей и подростков, их осведомленность касательно вопросов пола, роли мужчины и женщины в обществе и семье. Определено, что половая идентичность детей с умственной отсталостью зависит от уровня интеллектуального развития. Дети школьного возраста с умственной отсталостью имеют трудности при определении отличий женского и мужского пола, но правильно идентифицируют себя по половой принадлежности.

Ключевые слова: психосексуальное развитие, сексуальность, гендерная идентичность, интеллектуальная инвалидность, школьный возраст.

Стаття надійшла до редколегії 11.11.2018

УДК 378:005.336.3:371.13:371.124

**НАТАЛІЯ ПАВЛУЩЕНКО, ОЛЬГА ШАПОВАЛОВА,
АНТОН ВЕРТЕЛЬ**

м. Суми

olgashap95@mail.ru

ПРОГНОСТИЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У статті висвітлено тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг. Здійснено аналіз вимог до британського вчителя, сформульованих у професійних стандартах як обов'язковій складовій політики «нового професіоналізму». Окреслено моделі професіоналізму вчителя (модель ефективного вчителя, модель рефлексивного вчителя, модель учителя-дослідника, модель трансформаційного вчителя), що дозволяють краще усвідомити стан і напрями розвитку сучасної педагогічної освіти в університетах Великої Британії й сутність програм професійного розвитку вчителів у школах.

Ключові слова: якість, управління якістю, освітні послуги, професійно-педагогічна підготовка вчителя, професійний розвиток учителя.

Прагнення уряду нашої країни забезпечити високу якість загальної середньої освіти для всіх учнів, задеклароване в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та низці інших державних документів, зумовлює необхідність реформування всіх сфер управління освітою, зокрема й системи підготовки педагогічних кадрів, а також вивчення і творче використання прогресивного зарубіжного досвіду. У цьому контексті доцільним бачиться вивчення британського досвіду реформування професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.

Слід зазначити, що управління середньою освітою Великої Британії вже протягом кількох десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців. Такий інтерес пояснюється як статусом держави, яка є одним із світових лідерів у наданні якісних освітніх послуг, так і безпосередньо, характером управління системою середньої освіти, що має давні традиції поєднання централізації та децентралізації.

Вивчення вітчизняних наукових розвідок показало, що предметом аналізу вчених-компаративістів стало широке коло аспектів функціонування освітньої системи Великої

Британії, зокрема: освітньо-політичний вимір розгляду британської системи середньої освіти висвітлено у працях К. Гарашука, О. Огієнко, О. Особливець, А. Сбруєвої, І. Чистякової та ін.; управлінський вимір представлений науковими розвідками М. Бойченко, Г. Бутенко, О. Першукової, І. Постоленко та ін.; у межах змістового виміру розгляду досліджуваної проблеми привертають увагу роботи таких вітчизняних учених, як Л. Заблоцька, О. Локшина, О. Кузнецова, О. Мілютіна, Н. Ремезовська та ін.; соціально-педагогічний вимір знайшов висвітлення в роботах таких дослідників, як В. Вознюк, Н. Лавриченко, О. Листопад, Р. Мельник, О. Пічкара та ін.; підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії стала предметом розгляду таких вітчизняних дослідників, як Г. Бутенко, Н. Мукан, Ж. Чернякова та ін.

Водночас слід зауважити що, незважаючи на значну кількість праць, питання управління якістю освітніх послуг висвітлюється не в повному обсязі, зокрема поза увагою дослідників залишилася проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів в умовах управління якістю освіти у Великій Британії.

Мета статті – висвітлити тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.

Як справедливо наголошується в Білій книзі «Важливість учительства» (The Importance of Teaching: The Schools White Paper), «одним із найважливіших чинників, що зумовлюють ефективність системи середньої освіти є якість її вчителів. У найкращих освітніх системах світу вчителі обираються з найбільш академічно здібних випускників, які також мають поєднувати в собі найкращі особистісні та інтелектуальні якості. Ці системи передбачають високоякісну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців, де перевага надається набуттю практичних навичок. В ефективних освітніх системах учителі на кожному етапі своєї кар'єри та, особливо, коли обіймають адміністративні посади, продовжують професійну підготовку та здійснюють професійний розвиток [7].

З огляду на необхідність забезпечити конкурентоспроможність британської освітньої системи урядом передбачено наступні кроки з удосконалення вчительської підготовки, сформульовані у процитованому вище документі:

- продовження підвищення якості майбутніх учителів через: скорочення державного фінансування програм підготовки майбутніх учителів для студентів, які не досягли встановленого академічного рівня (2:2 degree); розширення програми «Вчити спочатку» (Teach First), що передбачає надання державної фінансової підтримки для залучення якомога більшої кількості кращих студентів зі спеціальностей, затребуваних у школах, до педагогічної діяльності; надання змоги талановитим особам, які бажають змінити професію, стати вчителями;
- реформування системи педагогічної освіти, де центральна увага приділяється орієнтації на професію, формуванню ключових учительських компетенцій, включаючи навчання читанню й математиці дітей раннього шкільного віку, управління поведінкою та готовність до роботи з учнями зі спеціальними освітніми потребами;
- створення національної інноваційної шкільної мережі, яка б уповноважувала найкращі школи здійснювати професійну підготовку та професійний розвиток учителів і директорів шкіл, що входять до складу мережі;

- надання школам більшої свободи в запровадженні винагород та санкцій за успішну / неуспішну діяльність учителів через збільшення гнучкості в нарахуванні заробітної платні й спрощенні процесу управління навчальними досягненнями;
- збільшення кількості місцевих і національних лідерів освіти – успішних директорів, які надають підтримку іншим школам;
- зменшення обсягів бюрократичної роботи, скорочення неважливих обов'язків, вимог тощо [7].

Отже, головна мета державної освітньої політики, задекларована в державних документах, полягає в удосконаленні діяльності навчального закладу та підвищенні її ефективності, передусім, через підвищення якості педагогічних кадрів.

У цьому контексті надзвичайно актуальним є оновлення програм професійно-педагогічної підготовки вчителя. Слід зазначити, що однією із провідних тенденцій у сучасних умовах є «новий професіоналізм» («new professionalism»), що характеризується підвищенням вимог до вчителя та сфокусований на таких аспектах, як професійні стандарти (professional standards), управління навчальними досягненнями (performance management), неперервний професійний розвиток (continuing professional development – CPD) та встановлення випробувального терміну роботи для вчителів, які нещодавно отримали диплом (newly qualified teacher – NQT induction). У 2003 році британським урядом була розпочата реформа щодо ремодельовання шкіл, головні положення якої висвітлені в нормативному документі «Підвищення стандартів та розподіл навантаження: національна угода» («Raising standards and tackling workload: a national agreement»), більш відомому в наукових колах як Національна угода (National Agreement) між профспілковими комітетами шкіл, працівниками та Міністерством освіти. Основними цілями даної угоди визначено: 1) зменшення навантаження вчителів за рахунок скорочення обсягів бюрократичної роботи; 2) збільшення кількості допоміжного персоналу; 3) зміна традиційних ролей персоналу школи з метою залучення всіх учасників навчального процесу до управління змінами (change management) [1].

Поряд із заходами щодо розподілу навантаження педагогічних працівників центральна увага була приділена формуванню «нового професіоналізму», що, як було зазначено нами вище, передбачав встановлення нових професійних стандартів для вчителів; налагодження процесу управління навчальними досягненнями учнів директорами шкіл та вчителями; здійснення професійного розвитку як невід'ємну складову щоденної діяльності вчителя.

Проте зазначимо, що зміни, передбачені даною угодою відбулися набагато пізніше. Так, професійні стандарти були запроваджені в Англії у 2007 році, у той час як нормативно-правове забезпечення та правила прийому на посади вчителів, які щойно закінчили навчальний заклад, були запроваджені в 2008 році. Законодавче підґрунтя для управління навчальними досягненнями було схвалено в 2009 році [2].

Слід виокреслити, що професійні стандарти, розроблені «Агенцією професійної підготовки та розвитку шкіл» (Training and Development Agency for Schools), охоплюють три сфери: професійні ознаки (professional attributes), професійні знання та розуміння (professional knowledge and understanding) та професійні навички (professional skills), сформульовані окремо для вчителів із різним професійним статусом, а саме: Q – працівника, який здобуває статус кваліфікованого вчителя протягом випробувального терміну (award of Qualified Teacher Status – QTS), C – вчителя, який отримує заробітну платню за основною шкалою (teachers on the main scale – Core), P – вчителя, який отримує заробітну платню за підвищеною шкалою (teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers), E – вчителя-відмінника (Excellent Teachers), A – вчителя із просунутими навичками (Advanced Skills Teachers – ASTs) [5].

Аналіз зазначеного документу дозволяє нам констатувати, що професійні стандарти передбачають вимоги до вчителя та ілюструють прогрес у педагогічній діяльності. Щоб досягти кожного кар'єрного щабля вчителю необхідно продемонструвати, що ним/нею досягнуто відповідних стандартів.

Слід підкреслити, що досягнення відповідного стандарту визначається в різний спосіб у залежності від рівня кваліфікації вчителя. Так, вчителі мають підтвердити E чи A кваліфікацію в результаті зовнішньої процедури оцінювання. Вчителі нижчої кваліфікації атестуються директором школи. Стандарти P, E та A передбачають також підвищену заробітну платню [5].

Стандарти визначають професійні характеристики, які повинен мати вчитель на певному етапі професійного розвитку. Після випробувального терміну (induction year), який, зазвичай, триває рік, вчителі мають досягти C стандарту, а також поширювати й поглиблювати професійні ознаки, знання, розуміння та навички в межах Q стандарту. Цей принцип стосується і стандартів інших рівнів. Розробники стандарту наголошують, що стандарти мають допомогти вчителям визначити їх потребу у професійному розвитку. Якщо вчитель бажає отримати вищу кваліфікацію, стандарт пропонує вимоги для її досягнення. Зважаючи на той факт, що не всі вчителі бажають переходити на інший щабель, стандарти передбачають можливість професійного розвитку в межах уже досягнутого рівня стандарту. Адже професійними стандартами передбачено, що всі вчителі «обов'язково мають бути залучені до ефективного, стійкого й релевантного професійного розвитку впродовж їх професійної діяльності» [5, с. 3].

На думку науковців із «Центру досліджень освітньої політики» (Center for educational policy studies), стандарти якості не повинні розцінюватися як зовнішні вимоги «згори», яким необхідно чинити опір, навпаки, стандарти мають бути сформульовані на основі професійного досвіду та щоденної вчительської практики. На думку зазначених дослідників, учитель, який має великий практичний досвід, буде більш упевненим під час звітування за результати своєї діяльності [8, с. 39].

Значний інтерес у цьому контексті становлять моделі професіоналізму вчителя, виокремлені групою шотландських дослідників (Й. Менгер, М. Халме, Д. Елліот, Дж. Левін): ефективний учитель (effective teacher), рефлексивний учитель (reflective teacher), учитель-дослідник (enquiring teacher) трансформаційний учитель (transformative teacher).

Модель ефективного вчителя найбільше відповідає вимогам національного курикулуму та національної системи оцінювання. В зазначеній моделі знання, навички та компетентності, якими має володіти британський вчитель визначені «згори», на національному рівні. Головна увага в цій моделі приділена технічному виконанню завдань та вимірюванню ефективності. Як наголошують зазначені дослідники, така модель найбільш точно відбиває сучасний стан освіти у Великій Британії, зокрема Англії, де протягом останніх тридцяти років все, чому необхідно було навчати учнів та вчителів, а також яким чином це має відбуватися, визначається центральним урядом [4, с. 21].

Модель рефлексивного вчителя уособлює менш обмежений погляд на професіоналізм учителя. Дана модель виникла у Великобританії у другій половині ХХ ст. В її основу було покладено ідею Дж. Дьюї про те, що вчитель є активним учасником процесу прийняття рішень. У сучасних умовах причіниками моделі рефлексивного вчителя є такі освітні теоретики, як Д. Шон та Е. Поллард. У межах даної моделі навчальний процес являє собою цикл, де послідовно відбуваються такі дії: планування, підготовка до дії, дія, збір даних, аналіз даних, оцінка та рефлексія, а потім планування наступного кроку [4, с. 22]. Як свідчить К. Маклафлін, понад 70% програм професійної підготовки вчителів, що запроваджені в університетах та коледжах тією чи іншою мірою спираються на дану модель [3].

Модель учителя-дослідника подібна до попередньої, однак рефлексивна модель не зосереджує увагу на дослідницькій діяльності вчителя. Згідно з даною моделлю, вчитель постійно залучений до дослідницької діяльності під час щоденної викладацької практики як форми професійного розвитку. Група дослідників на чолі з Й. Ментором ілюструють, як ідеї зазначеної моделі використовуються університетами, що працюють у партнерстві зі школами та коледжами. Отже, формування дослідницької компетентності вчителя є невід'ємною складовою як сучасних програм підготовки вчителів в університетах, так і програм професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів, які працюють у школах [4, с. 23].

Модель трансформаційного вчителя має риси двох попередніх моделей, але відрізняється від них необхідністю формування в учителя активної соціальної позиції. Так, зокрема, дослідниця Дж. Зекс наголошує, що «обов'язки вчителя виходять за межі педагогіки; вчитель має зробити свій внесок у соціальні зміни та підготувати до цього своїх учнів» [6]. Зазначена модель передбачає діяльність учителя, спрямовану на забезпечення рівності в освіті, яка має подолати нерівності в суспільстві та стимулювати прогресивний суспільний розвиток.

Таким чином, в умовах запровадження «нового професіоналізму» як однієї із провідних тенденцій оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя неперервний професійний розвиток учителів набуває пріоритетного значення. Висвітлені моделі професіоналізму вчителя (ефективний учитель, рефлексивний учитель, учитель-дослідник, трансформаційний учитель) дозволяють краще усвідомити стан і напрями розвитку сучасної педагогічної освіти в університетах Великої Британії та сутність програм професійного розвитку вчителів у школах.

У подальшому доцільним бачиться визначення інноваційного потенціалу британського досвіду неперервного професійного розвитку вчителів та можливостей його використання в Україні.

Список використаних джерел

1. Butt G. Challenging modernization : remodelling the education workforce / G. Butt, H. Gunter // *Educational Review*. – Routledge : London, 2005. – Vol. 57. – № 2. – P. 131–137.
2. Making the links between professional standards, induction, performance management and continuing professional development of teachers : a study / [M. Walker, J. Jeffes, R. Hart, P. Lord, K. Kinder]. – National foundation for educational research ; Department for education, 2011. – 161 p.
3. McLaughlin C. Teachers Learning : Professional development and education / C. McLaughlin. – Cambridge University Press, 2013. – 143 p. – (The Cambridge Teacher series).
4. Menter I. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century / I. Menter, M. Hulme, D. Elliott, J. Lewin. – Edinburgh, 2010. – 104 p.
5. Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career? / Training and Development Agency for Schools. – London, 2007. – 36 p.
6. Sachs J. The activist teaching profession / J. Sachs. – Buckingham : Open University Press, 2003. – 192 p.
7. The Importance of Teaching : The Schools White Paper. – Department for education, 2010. – 95 p.
8. Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools / [C. Borzea, M. Cecchini, C. Harrison, J. Krek, V. Spajić-Vrkaš]. – UNESCO, Council of Europe, CEPS, 2005. – 125 p.

**NATALIA PAVLUSCHENKO, OLGA SHAPOVALOVA,
ANTON WERTEL**
Sumy

TENDENCIES OF UPDATING THE CONTENT AND METHODS OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS IN TERMS OF EDUCATIONAL SERVICES QUALITY MANAGEMENT

The article highlights the tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management. The analysis of the requirements for British teachers, laid in professional standards as a mandatory part of the policy of "new professionalism" is made. It is pointed out that professional standards developed by the Training and Development Agency for Schools cover three areas: professional attributes, professional knowledge and understanding and professional skills, formulated separately for teachers with different professional status, namely: award of Qualified Teacher Status – QTS (Q – standard); teachers on the main scale – Core (C); teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers (P); Excellent Teachers (E) and Advanced Skills Teachers – ASTs (A).

The standards provide the framework for a teacher's career and clarify the progression in professional activity. In order to access each career stage a teacher will need to demonstrate that he/she has met the relevant standards. The process for this varies depending on the standards concerned. Teachers seeking status of Excellent Teacher or AST need to apply and be evaluated through an external assessment process. Teachers seeking to cross the threshold are assessed by the head teacher of their school. The standards for Post Threshold Teachers, Excellent Teachers and ASTs are pay standards and teachers who are assessed as meeting them also access the relevant pay scale.

The models of teacher professionalism (effective teacher model, reflective teacher model, enquiring teacher model, transformational teacher model) are characterized which enable better understanding the status and trends of development of modern pedagogical education in the UK universities and the essence of professional development programs for teachers in schools.

Key words: quality, quality management, teacher professional-pedagogical training, teacher professional development.

**НАТАЛЬЯ ПАВЛУЩЕНКО, ОЛЬГА ШАПОВАЛОВА,
АНТОН ВЕРТЕЛЬ**
г. Суммы

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

В статье освещены тенденции обновления содержания и методов профессионально-педагогической подготовки учителя в условиях управления качеством образовательных услуг. Осуществлен анализ требований к британскому учителю, заложенных в профессиональных стандартах как обязательной составляющей политики «нового профессионализма». Очерчены модели профессионализма учителя (модель эффективного учителя, модель рефлексивного учителя, модель учителя-исследователя, модель трансформационного учителя), позволяющие лучше осознать состояние и направления развития современного педагогического образования в университетах Великобритании и сущность программ профессионального развития учителей в школах.

Ключевые слова: качество, управление качеством, профессионально-педагогическая подготовка учителя, профессиональное развитие учителя.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2018

УДК 376-056.36:316.776 (045)

ОЛЕНА ПРОСКУРНЯК

м. Харків

ponolena_2008@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ НАБУТТЯ ДОСВІДУ СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються особливості процесу спілкування учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Порівнюється процес спілкування дітей з нормальним розвитком та розумовим дизонтогенезом. Зазначено, що проблемний аспект визначає особливості саморозвитку учнів, протиріччя, які виникають у різних компонентах діяльності спілкування молодших школярів з порушеннями інтелекту: мотиваційному, когнітивно-змістовому, поведінковому. Розглянуті комунікативні характеристики дітей з порушеннями інтелекту. Виокремлена специфіка спілкування учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Перспектива подальшого дослідження вбачається у розробці програми з оптимізації спілкування таких дітей в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: спілкування, комунікативні характеристики, учні, порушення інтелекту, молодший шкільний вік.

Вивчення особливостей набуття досвіду спілкування в умовах інтелектуального дизонтогенезу передбачає необхідність дослідження та аналізу соціально-комунікативних умов, в яких перебувають такі діти, зокрема учні молодших класів з порушеннями інтелекту. На сьогодні діти з інтелектуальними порушеннями в основному навчаються у спеціальних освітніх закладах, де створені умови для їх навчання, в тому числі спеціальні освітні програми і методи навчання, засоби життєдіяльності. З іншого боку, навчання, виховання і розвиток з дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається в школах інтернатного типу, що спричиняє певну ізоляцію від сім'ї, однолітків зі збереженим інтелектом, від соціуму в широкому розумінні цього феномену. В силу зазначеного дитина з порушеннями інтелекту виявляється в замкненому колі собі подібних однолітків, що стримує формування міжособистісних стосунків, соціалізаційних навичок та досвіду взаємостосунків між дітьми, розвиток соціального потенціалу і можливостей кожної особистості (їх здібностей, знань, навичок, потреб, мотивів). Не сформованість в учнів з порушеннями інтелекту емоційної сфери, порушення комунікативної взаємодії у сім'ї, низький статус у взаємодії з однолітками, труднощі в навчальній діяльності – все це

гальмує розвиток їхнього спілкування. Специфічна ситуація соціального розвитку, недорозвиток самоусвідомлення, саморегуляції визначають необхідність їх дослідження як таких, що впливають на розвиток спілкування учнів з порушеннями інтелекту.

Проблемі організації та особливостям спілкування дітей з нормальним розвитком та з особливими освітніми потребами приділяли увагу такі учені як Н. Базима, Л. Божович, В. Бондар, О. Корніяка, І. Мартиненко, О. Проскурняк та ін. Однак, особливості набуття досвіду спілкування дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту вивчено недостатньо, зокрема в умовах трансформаційних змін системи спеціальної освіти, впровадження інклюзивного навчання.

Метою статті є аналіз особливостей набуття досвіду спілкування учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Важливим для набуття комунікативного досвіду є різні комунікативні ситуації, через які діти засвоюють комунікативні правила та стратегії комунікативної поведінки. Л. Виготський спостерігав, як під впливом вкрай низьких оцінок дорослими, підлітки з розумовою відсталістю починали усвідомлювати власну малоцінність, що позначалося на їхній комунікативній поведінці, яка супроводжувалася невротичними проявами [1].

Визначення можливостей невілювання факторів, що негативно впливають на спілкування учнів в умовах школи-інтернату забезпечать розвиток соціально-комунікативної активності, динаміку розвитку комунікативності.

У спілкуванні учні з порушеннями інтелекту частіше за однолітків без порушень у розвитку демонструють негативізм, впертість, агресію, що є їх емоційною реакцією на невпевненість у собі. Вони відрізняються підвищеною емоційною лабільністю, їх вікова нестабільність виявляється і у комунікативній взаємодії.

Параметри психічного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються від вікових норм інфантілізмом, недостатністю довільної поведінки, зовнішнім локус-контролем, залежністю від думок оточуючих, споживчим ставленням до оточуючих та ін. Головними несприятливими факторами як загального, так і комунікативного розвитку є слабка допитливість та сприйнятливості до нового.

Таким чином, у в умовах розумового дизонтогенезу набуває значення вивчення не тільки негативних психологічних особливостей особистості, а й позитивних, врахування яких забезпечуватиме формування продуктивної комунікативної взаємодії з оточуючими у різних соціальних групах та ситуаціях (такі риси характеру як толерантність, комунікабельність тощо).

Спілкування дітей з порушеннями інтелекту, їх особистісні риси формуються більшості в умовах освітнього закладу. Вважається, що вихідними стосунками, на який ґрунтується освітня діяльність та спілкування є стосунки між учнями та вчителями. Саме через цю взаємодію учні набувають знань з комунікативної культури та через них стають комунікативно компетентними [2].

В контексті завдань розвитку спілкування учнів з розумовим дизонтогенезом важливим є створення освітнього середовища, що забезпечить розвиток провідних компонентів спілкування, важливих психологічних рис, саморегуляції. Це передбачає вивчення індивідуальних рис суб'єктів комунікативного середовища, вивчення особливостей особис-

тості учнів порушеннями інтелекту як визначальних, що зумовлюють комунікативну активність, комунікативну поведінку, адекватність комунікативних реакцій, розробку технологій проведення психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток спілкування в умовах освітнього середовища, структурування комунікативного досвіду суб'єктів; створення психолого-педагогічних умов для оптимального розкриття комунікативного потенціалу дітей з порушеннями інтелекту.

Внаслідок того, що психічне недорозвитання пов'язується з порушеннями пізнавальної сфери, корекційна робота в освітніх закладах спрямована на розвиток пізнавальної діяльності. Порушення комунікативного розвитку, комунікативної поведінки молодших школярів пов'язується з низькою здатністю мислення, мовленнєвого опосередкування, що знижують закріплення соціально цінних комунікативно-поведінкових актів.

Визначені недоліки розвитку молодших школярів з легким ступенем розумової відсталості також утруднюють процес формування комунікативної діяльності, комунікативної культури.

Особливо важливою в учнів з порушеннями інтелекту є спілкування. Якщо комунікативний простір, у якому розвивається учень з порушеннями інтелекту, не містить умов для реалізації успішного спілкування, то й в його особистості можуть відбуватися негативні тенденції.

Негативний комунікативний досвід призводить до того, що учні з порушеннями інтелекту рідше, ніж однолітки без порушень у розвитку, вступають у процес спілкування, намагаються уникати включення у різні мовленнєві ситуації, «відмовчуються», у них починає знижуватися самооцінка, посилюється пасивність у самоствердженні в процесі комунікативної діяльності, а побоювання комунікативних контактів призводить до проявів вербальної агресії.

Розгляд особливостей становлення особистості учнів з порушеннями інтелекту дозволяє дійти висновків, що спілкування можливо розглядати як основний фактор їх особистісного розвитку та як фактор їх успішної інтеграції у соціум.

Вважаємо за доцільне розглянути комунікативні характеристики особистості, серед яких як основну визначаємо комунікабельність. Комунікабельність слід розглядати як стійку систему комунікативних характеристик особистості. Психологічну сутність комунікабельності слід розглядати у межах діяльного підходу, що дозволяє стверджувати про діагностичні можливості аналізу комунікативно-мовленнєвої поведінки суб'єкта. Оскільки спілкування є продуктом особистості, через психологічний склад особистості (характер, темперамент, внутрішній світ) діяльність взагалі, а комунікативну – зокрема може розглядатись як детермінант розвитку особистості.

Аналіз теоретичних передумов проблеми дозволяє передбачити можливий взаємозв'язок між темпераментом учнів з порушеннями інтелекту, особливостями спілкування та поведінкою. Інтеграція психологічних знань про учнів з інтелектуальними порушеннями, на наш погляд, дозволить системно діагностувати різні компоненти спілкуванні у певній єдності та залежності від індивідуально-психологічних особливостей, тим самим це зумовить новий підхід у розробці проблеми визначення особливостей комунікативного розвитку цієї категорії учнів.

Чисельні дослідження діяльності спілкування дозволяють зрозуміти проблему організації комунікативної та характерологічної сфер особистості підлітків з розумово відсталістю та дійти висновків, що незважаючи на численні дослідження у галузі психології спілкування, проблема формування комунікативної діяльності у означеній категорії дітей вивчена недостатньо та потребує системного аналізу і вивчення. Молодші школярі з порушеннями інтелекту, як і їх здорові однолітки, у комунікативній поведінці часто бувають нестриманими, образливими, у зв'язку з особливостями розвитку їх пізнавальної сфери у них утрудненні комунікативні контакти. Вони часто відчують потребу у комунікативній взаємодії, але їм складно розпочати комунікативний контакт.

Спілкування учнів з порушеннями інтелекту у багатьох випадках зумовлюється мінливістю їх настрою. За невеликий проміжок

часу в учнів цієї категорії настрої може змінюватися на протилежний, що веде до його неадекватності у комунікативних реакціях.

Нестійкість почуттів, потреб, мотивів, невміння відстоювати власну точку зору часто призводять до дитячих реакцій, уникання складних ситуацій.

Для учнів з порушеннями інтелекту характерною рисою є імітація комунікативної поведінки оточуючих. При цьому увага акцентується на зовнішніх проявах. Іноді такої взірць може негативно впливати розвиток спілкування таких учнів.

Іноді молодші школярі з порушеннями інтелекту у спілкуванні виявляють агресивність та дерзкість, приховуючи тим самим невпевненість або застосовують вербальну агресію у якості доведення особистісної незалежності.

В якості важливої умови формування особистості молодших школярів з порушеннями інтелекту є набуття соціально-комунікативних навичок, насамперед, міжособистісної комунікативної взаємодії у межах спеціально організованого середовища, що сприятиме розширенню сфери їхньої комунікативної діяльності.

Умови освітнього середовища (до якої включають не тільки середовище освітнього закладу, але й сім'ю, найближче соціальне оточення), в якому перебувають розумово відсталі учні, відіграють важливу роль у формуванні якостей їх особистості, зумовлюючи процеси особистісної, середовищної ідентифікації, інтеріоризації особистісних смислів, значимих інших, диференціацію системи цінностей [4]. Саме умови середовища, у яких відбувається процес становлення особистості дитини з порушеннями інтелекту, можуть посилити (або нейтралізувати) проблеми, що пов'язані з дисгармонійним розвитком, низькою емоційністю у стосунках, комунікативною обмеженістю.

Розглядаючи умови освітнього середовища з метою оптимізації процесу спілкування учнів з порушеннями інтелекту, слід розглянути складові, які зумовлюють успішну комунікативну взаємодію суб'єктів, визначають особливості саморозвитку особистості. Серед таких складників вагомими є комунікативні

навички та комунікативна толерантність, а також соціально-комунікативна компетентність.

У розумово відсталих підлітків комунікативні якості розвиваються повільніше ніж у здорових однолітків та у багатьох випадках потребують корекційного впливу. Однією з таких якостей є комунікативна толерантність.

Толерантність як психологічний феномен вивчався у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях (І. Абакумова, А. Асмолов, С. Бондарев, І. Гриншпун, П. Єрмаков, Д. Колесов, С. Клепова та ін.).

Комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що вказує на ступінь перенесення нею неприємних, на її думку, станів, вчинків, дій партнерів по комунікативній взаємодії. У ній віддзеркалюються фактори виховання, досвід комунікативної діяльності та різні її прояви – культура, цінності, настанови, характер, темперамент, особливості мислення. Така характеристика особистості відноситься до базових, бо значною мірою визначає її життєвий шлях та діяльність, а також положення у найближчому соціальному оточенні тощо [4].

Механізм виникнення і проявів комунікативної толерантності в учнів з інтелектуальними порушеннями пов'язаний з їх особистісним сприйняттям. Свідомо або підсвідомо вони реагують на те, чим відрізняються від них партнери по комунікативній взаємодії. Ця різниця може не сприйматися ними або викликати неприємні почуття, що виявляється у вербальній агресії. На відміну від «здорових» однолітків, учні з порушеннями інтелекту майже не можуть контролювати у комунікативній діяльності ставлення до партнерів, приховувати негатив.

Чим більше негативних переживань в учня стосовно іншої людини, тим нижчим є рівень його толерантності, тим складніше у комунікативній взаємодії їм демонструвати доброзичливість. Особам з низьким рівнем комунікативної толерантності складніше адаптуватися у соціумі, саме тому розвиток цієї якості є важливим.

Особливу увагу на розвиток толерантності слід звертати саме у молодшому шкільно-

му віці, коли інтенсифікуються процеси закладення основи подальшої соціально-комунікативної поведінки, у тому числі: здатність до емпатії або конфліктність, соціальна ізольованість, позитивне або завідомо негативне ставлення до іншого, формується соціально-комунікативна компетентність.

Під соціально-комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати та підтримувати комунікативні контакти з іншими людьми. До складу комунікативної компетентності включають сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності. Соціально-комунікативна компетентність передбачає вміння змінювати коло спілкування, розуміти та бути зрозумілими партнерами по комунікативній діяльності [4].

Слід зауважити, що в учнів з порушеннями інтелекту також, як і у їхніх здорових однолітків набуття комунікативного досвіду відбувається не тільки і не стільки через взаємодію. Опосередковано, із літературних творів, фільмів, театру, вони отримують знання про характер комунікативних ситуацій, проблемах комунікативної взаємодії та засобах їх рішення, тобто діти з комунікативних ситуацій позичають зразки комунікативної поведінки.

Соціально-комунікативна компетентність пов'язана із соціальними ролями. Вона передбачає адаптивність та свободу володіння вербальними та невербальними засобами комунікативної діяльності. В учнів з інтелектуальними порушеннями, її можна розглядати, як категорію, що регулює систему стосунків людини до самої себе та соціального оточення [4].

Таким чином, соціально-комунікативний досвід та індивідуально-особистісні якості сприяють розвитку комунікативної діяльності, формуванню комунікативної компетентності.

В учнів з порушеннями інтелекту при високій потребі у спілкуванні, комунікативній взаємодії рівень комунікативних вмінь є достатньо низьким [3].

Комунікативні вміння є часткою комунікативної культури та компетентності, які передбачають певним чином сформовані

особистісні якості: емпатію (як вміння бачити світ очима співрозмовника), доброзичливість (як повагу, вміння по доброму ставитися до людей, які можуть і не викликати особистісну симпатію), автентичність (вміння бути собою, зберігати власну індивідуальність у спілкуванні з оточуючими), конкретності (вміння передавати свої переживання, відповідати на запитання), ініціативності (вміння заводити, розпочинати комунікативні контакти), відвертості (готовності відкрити іншим свій внутрішній світ), вміння через експресію виражати свої почуття та розуміти міміку інших, самопізнання – дослідницьке ставлення до власної комунікативної поведінки, готовності сприймати від оточуючих оцінку їхньої комунікативної поведінки та вміти оцінювати свої комунікативні дії.

Комунікативні здатності учнів молодшого шкільного віку розвинені недостатньо, комунікативні уміння у них тільки формуються, комунікативні навички вони ще набувають. Несформовані комунікативні уміння учнів з порушеннями інтелекту ще більше ускладнюють їх спілкування з оточуючими (однолітками, дорослими, батьками, учителями).

Також, як і для їх однолітків без порушень розумового розвитку, учні з легким і навіть середнім ступенем розумової відсталості є залежними від думок однолітків, оскільки формування у них самооцінки здійснюється на основі порівняння власного враження та оточуючих.

Отже, діти з порушеннями інтелекту мають більше проблем у комунікативній сфері, ніж їх здорові однолітки, оскільки всі загострюються через властиві їм особливості розумового розвитку.

Для учнів з порушеннями інтелекту важливим є спеціальна організація навчального середовища, тому що вони мають менші можливості усвідомлювати, зберігати та використовувати інформацію, яку отримують з оточуючого середовища. Навіть у спеціально організованих умовах темп їх загального розвитку має уповільнений характер, вони швидко втрачають знання та набуті навички, їм необхідно постійно закріплювати набуті знання.

Учні з порушеннями інтелекту, як і їх здорові однолітки, у комунікативній взаємодії

відпрацьовують способи взаємостосунків. У своєму середовищі, взаємодіючи один з одним вони певною мірою опановують рефлексією. Взаємне зацікавлення, сумісне опанування оточуючим світом зближують учнів, відводячи на задній план навчальну діяльність та суспільні обов'язки.

У міжособистісних стосунках учням з порушеннями інтелекту складно самостійно визначити свої можливості, у тому числі, комунікативні. За для самореалізації у спілкування в учнів повинна сформуватися відповідальність (особистісна та соціальна). Як відомо, в учнів з порушеннями розумового розвитку формування відповідальності є ускладненим та потребує спеціального психологічного впливу.

Успіх молодших школярів з порушеннями інтелекту в реальному середовищі є для них дуже важливим. Основні правила комунікативної поведінки проєціються з найближчого соціального оточення, світу дорослих. У комунікативній взаємодії діти з порушеннями інтелекту часто не можуть відстоювати власну точку зору, захищати свої інтереси, оцінка поведінки інших осіб у них є полярною та залежить від позиції групи.

Зазначимо, що спілкування учнів з порушеннями інтелекту часто є егоїстичним, потреба у розкритті власних переживань домінує над інтересами та почуттями інших.

Таким чином, в учнів з порушеннями інтелекту, спілкування характеризується такими особливостями:

- зростає необхідність у міжособистісній комунікативній взаємодії;
- самоцінним стає сам процес спілкування, через який дитина реалізується як особистість, формує судження про себе та оточуючий світ на основі порівняння своїх думок та оточуючих;
- спілкування здійснює вплив на становлення особистості учнів не тільки в сенсі обміну інформацією, але й в сенсі взаємодії, взаємовпливу;
- учні «переживають» спілкування на інтелектуальному, фізіологічному та емоційному рівнях.

Перспективою подальшого дослідження є створення комплексної програми з оптимізації спілкування таких дітей, розвитку комунікативного середовища.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 377 с.
2. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка / Л. В. Занков. – М. : Пресса, 1939. – 64 с.
3. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 222 с.
4. Печерский В. Г. Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / В. Г. Печерский. – М., 2009. – 331 с.

OLENA PROSKURNIAK
Kharkiv

FEATURES PURCHASE EXPERIENCE AT PUPILS OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article discusses the features of the process of communication of pupils of primary school age with intellectual disabilities. Comparing the process of communication of children with normal and mental diontogenesis. It is indicated that the problematic aspect determines the peculiarities of pupils' self-development, contradictions that arise in various components of the activities of communication of younger schoolchildren with intellectual disabilities: motivational, cognitive-informative, behavioral. The communicative characteristics of children with intellectual disabilities are considered. The specificity of communication of pupils of primary school age with intellectual disabilities has been highlighted. The prospect of the study envisages the development of a program to optimize the communication of such children in an inclusive learning environment.

Key words: communication, communicative characteristics, students, intellectual disabilities, primary school age.

ЕЛЕНА ПРОСКУРНЯК
г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ПРИОБРЕТЕНИЯ ОПЫТА ОБЩЕНИЯ В УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются особенности процесса общения учеников младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Сравнивается процесс общения детей с нормальным развитием и умственным дизонтогенезом. Обозначено, что проблемный аспект определяет особенности саморазвития учеников, противоречия, которые возникают в различных компонентах деятельности общения младших школьников с нарушениями интеллекта: мотивационного, когнитивно-содержательного, поведенческого. Рассмотрены коммуникативные характеристики детей с нарушениями интеллекта. Выделена специфика общения учащихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Перспектива исследования предусматривает разработку программу по оптимизации общения таких детей в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: общение, коммуникативные характеристики, ученики, нарушения интеллекта, младший школьный возраст.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2018

УДК 37.018.15:159.922.7

ГАННА СОКОЛОВА

м. Одеса

absokolova@ukr.net

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОВІДНА ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми вивчення компетентності особистості та її важливого різновиду – соціальної компетентності. Особливого значення набуває спеціально-психологічний аспект проблеми, оскільки в процесі індивідуалізації та персоніфікації у школяра із синдромом Дауна має бути сформована деяка цілісна соціально-психологічна якість, що дозволяє йому реалізовувати свій внутрішній потенціал, взаємодіяти з іншими людьми, адекватно вирішувати стандартні і особливо нестандартні завдання, при цьому переживаючи почуття внутрішнього комфорту і психологічної захищеності. Ця інтегральна якість і визначається як цілісна інтегральна соціальна компетентність дитини із синдромом Дауна.

Ключові слова: особистість, дитина із синдромом Дауна, компетентність, соціальна компетентність, психологічна компетентність, соціальна ідентифікація, індивідуалізація, персоніфікація.

В останні роки у психологічній науці відбувається переоцінка ціннісних орієнтирів щодо дитини із синдромом Дауна, як суб'єкту педагогічної діяльності. Новий образ дитини набуває все більшої конкретності, звільняючись від властивої йому в попередні роки абстрактності. На відміну від колишніх традицій образу дитини із синдромом Дауна надається певна автономія, вона наділяється потенційними можливостями змінюватися та включатися у соціум. Зі зміною моделі особистості дитини із синдромом Дауна назріває потреба все більше і більше досліджувати характер її взаємодій зі світом.

Відповідаючи на виклики часу, сучасна спеціальна психологія покликана створювати наукове підґрунтя щодо підготовки дітей із синдромом Дауна до самостійного життя і праці, адаптувати їх до соціуму. Тому процес соціальної взаємодії є пріоритетним в ході соціалізації індивіда і розглядається у вітчизняній і зарубіжній філософії, психології та педагогіці як основна умова засвоєння індивідом соціально-культурного досвіду, що припускає оволодіння людиною трудовими навичками, знаннями, нормами поведінки, загальнолюдськими цінностями, традиціями, які накопичуються і передаються від покоління до покоління. Одночасно відбувається трансформація методологічних основ у спеціальній психології та педагогіці, еволюція тео-

ретичних підходів, енергійно вводяться нові поняття, з'являються нові концепції і теоретичні моделі. Саме на тлі цього підходу актуальною є проблема соціалізації школярів із синдромом Дауна та розвитку їхньої соціальної компетентності.

Завдяки ідеям Б. Д. Паригіна суттєво розширився зміст поняття соціалізації, у нього були введені нові компоненти, що відображають роль власної активності особистості в процесі її розвитку, а також уточнив умови, в яких вона здатна повноцінно реалізуватися, розкрито роль соціальної компетентності у цьому процесі [9]. Б. Д. Паригін визначив соціалізацію як багатогранний процес олюднення людини, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище: соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав, обов'язків, активну перебудову як природного, так і соціального навколишнього світу; зміну і якісне перетворення самої людини [9, с. 165].

Як свідчить аналіз наукової літератури, повноцінне існування суб'єкта в соціумі практично неможливе без реалізації його особистісного потенціалу, що припускає пізнання суб'єктом себе через розвинену систему оцінних стосунків до себе як до особистості, через

систему індивідуалізації та персоніфікації. Виходячи з цього, необхідність дослідження соціальної компетентності як інтегрального особистісного конструкту стає актуальним і затребуваним як з точки зору теорії і методології, так і з точки зору необхідності розробки системи психологічного супроводу набуття соціальної компетентності школярами із синдромом Дауна.

Проте, незважаючи на очевидну значущість, ця проблема не отримала належного розвитку в сучасній психологічній науці, за винятком окремих напрямів, що в основному стосуються розвитку професійної компетентності педагога.

Основною метою статті є теоретичний аналіз проблеми компетентності у психологічній науці.

Аналіз наукової літератури з цієї проблеми показує усю складність, багатовимірність і неоднозначність трактування як самих понять «компетенція», «компетентність», так і заснованого на них підходу до процесу і результату створення системи психологічного супроводу, а також необхідність аналітичного розгляду компетентнісного підходу, що впроваджується в психологію особистості. Наше дослідження цієї проблеми дозволяє припустити, що в процесі індивідуалізації та персоніфікації у школяра із синдромом Дауна має бути сформована деяка цілісна соціально-психологічна якість, що дозволяє йому реалізувати свій внутрішній потенціал, взаємодіяти з іншими людьми, адекватно вирішувати стандартні і особливо нестандартні завдання, при цьому переживаючи почуття внутрішнього комфорту і психологічної захищеності. Ця інтегральна якість і може бути визначено нами як цілісна інтегральна соціальна компетентність дитини із синдромом Дауна.

Для нашого концептуального підходу до створення системи психологічного супроводу набуття соціальної компетентності школярів із синдромом Дауна важливим є уявлення про те, що компетентність не можна зводити до таких понять як «готовність до діяльності» та «інформаційна основа діяльності». Особливого значення в структурі соціально-психологічної компетентності набуває здатність особистості поставити себе на місце

іншого. Соціально-психологічна компетентність формується в ході засвоєння індивідом систем спілкування і включення до сумісної діяльності [цит. за Гараніна].

Ж. Г. Гараніна [5], Л. Я. Барінова [2] вводять поняття «психологічна компетентність», яку визначають як особливе психічне утворення особистості, що забезпечує ефективне спілкування, припускає знання особливостей оточення і уміння ефективно з ними взаємодіяти. На підставі проведених Ж. Г. Гараніною теоретичних і емпіричних досліджень психологічної компетентності було встановлено, що її основу складають когнітивний компонент, який забезпечує орієнтування в людях, і практичний, що представляє собою систему умінь і навичок психологічної взаємодії. А. М. Гадилія визначає компетентність як інтегральну характеристику особистості, яка може розглядатися як цілісна, системна сукупність властивостей, що дозволяють цілеспрямовано, успішно і досить ефективно розв'язувати завдання і проблеми, що виникають в процесі діяльності [4].

Багатозначність поняття «компетентність» знайшли своє відображення у наукових підходах до вивчення цього феномену, які в основному торкалися різних аспектів професійної діяльності (Ж. Г. Гараніна [5], І. Ф. Демідова [7] та ін.).

Широко представлені професійні аспекти компетентності в освітній діяльності та в процесі підготовки педагогічних кадрів (А. М. Богуш, М. О. Грудок-Костюшко, Т. І. Доцевич, О. М. Руснак та ін.). Так, Т. І. Доцевич наголошує, що важливою характеристикою професійної компетентності педагога, є абнотивність (комплексна здатність до адекватного сприйняття, осмислення та розуміння учня, здатність помічати індивідуальність дитини і надавати необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації її потенціалу) [8 с. 69]. М. О. Грудок-Костюшко відмічає, що компетентнісний підхід для нової української школи – це ідея відкритого замовлення на зміст освіти: з позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних завдань [6].

А. М. Богуш [3] у педагогічному процесі виділяє діалогову компетентність, під якою вчена розуміє здатність особистості створювати власний діалог залежно від ситуації, обґрунтовуючи власну позицію або апелюючи до думок опонента.

Отже, застосування компетентнісного підходу оновлює погляд на роль виховання в процесі становлення і розвитку особистості дитини.

Проте, незважаючи на практичне значення і безперечний науковий інтерес до цієї проблеми, у більшості випадків дослідники обмежувалися вивченням набору особистісних якостей, особливостям їх формування і оцінки, часто ототожнювалися поняття соціальної компетентності і комунікативних здібностей. Залишилися не розкритими питання, що стосуються спеціальнопсихологічного розуміння компетентності, її внутрішньої моделі, що дозволяє особистості не лише успішно адаптуватися до будь-яких умов і нових обставин, але і зберігати при цьому свій індивідуальний, соціальний, валеологічний статуси.

Окреме місце в сучасній психологічній науці займає дослідження онтогенетичних аспектів соціальної компетентності, яка постає у даному контексті як складний, міждисциплінарний феномен, який узагальнює напруження загальної, вікової, спеціальної, педагогічної психології, що обумовило різноманітні напрями її дослідження. Питання розвитку соціальної компетентності дітей на різних етапах вікового розвитку залишаються предметом ґрунтовних наукових досліджень.

Традиційно для формування соціальної компетентності найбільш сензитивним є пубертатний період, що зумовлюється віковими особливостями дітей: емоційною нестабільністю, фізіологічними та соціальними факторами тощо. Процес формування соціальної компетентності проходить низку етапів: етап соціальної адаптації; етап соціальної ідентифікації; етап індивідуалізації та персоніфікації. Взагалі соціальна компетентність є результатом соціалізації людини в конкретному віковому періоді. За визначенням І. М. Рябухи, соціальна компетентність підлітків – це компетентність дорослішання – «здатність» дитини аналізувати оточення

навколо себе, адекватно оцінювати власні можливості й вибудовувати стратегії взаємодії з навколишнім світом [11]. Науковець акцентує увагу на головних особистісних процесах цього віку: прагненні до самоствердження та самовизначення, засвоєння соціальних ролей та статево-рольових стереотипів. Виходячи з цього, можна припустити, що розвиток соціальної компетентності підлітків залежить від створення психолого-педагогічних умов для прояву соціально-комунікативної активності, конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками спілкування, у процесі якої відбуваються зміни у світогляді, ціннісних орієнтаціях та установках. Цінності та норми суспільства передаються дітям у процесі навчання та виховання, привласнюються, або ігноруються ними.

Важливо пам'ятати, що розвиток соціальної компетентності підлітка залежить від комплексної взаємодії навчального закладу, психолога і родини, та ступеня складності індивідуальних завдань, що ставляться перед ними на усіх вікових етапах розвитку дитини.

Отже, дослідження соціальної компетентності не є новою науковою проблемою. Узагальнюючи різні підходи до соціальної компетентності особистості. Її можна визначити як: здатності; сукупності досвіду; визначений набір умінь та навичок; сукупність психічних якостей; ефективну модель діяльності. Соціальна компетентність є результатом соціалізації людини в конкретному віковому періоді, процес формування соціальної компетентності проходить низку етапів: соціальної адаптації; соціальної ідентифікації та індивідуалізації і персоніфікації.

Розвиток соціальної компетентності дітей є важливим для успішної реалізації дитини в соціумі на кожному віковому етапі та має певні особливості: прагнення розуміння себе та інших як особистості, яскраво виражена потреба в ідентифікації; змішення соціальних ролей; зростання потреби у спілкуванні та емоційному благополуччі; процес дорослішання, пов'язаний з появою ряду особистісних проблем або досягнень, прагнення самостійності та індивідуальності тощо. Розуміння себе та інших як особистості – важлива умова для розвитку особистості школяра

Таким чином, в сучасній психологічній науці існує складність, багатовимірність і неоднозначність трактування як понять «компетенція», «компетентність», так і заснованого на них підходу до процесу і результату становлення особистості, а також необхідність аналітичного розгляду компетентнісного підходу, що впроваджується в психологію особистості. Авторська позиція дозволяє припустити, що в процесі індивідуального розвитку в особистості формується цілісна соціально-психологічна якість, що дозволяє їй успішно реалізовувати свій внутрішній потенціал, взаємодіяти з іншими людьми, адекватно вирішувати стандартні і особливо нестандартні завдання, переживати почуття внутрішнього комфорту і психологічної захищеності – соціальна компетентність особистості.

Компетентність особистості досліджувалася через розкриття її професійних та соціальних аспектів, розглядалася як характеристика пізнавальної сфери особистості та основа її внутрішнього конфлікту; як гарант особистісної зрілості. Особливого значення набуває дослідження соціальної компетентності, яку визначають як єдність здатності; сукупності досвіду; набору умінь та навичок; психічних якостей; ефективну модель діяльності. Соціальна компетентність є результатом соціалізації людини в конкретному віковому періоді, процес формування соціальної компетентності проходить низку етапів: соціальної адаптації; соціальної ідентифікації та індивідуалізації і персоніфікації.

Водночас, дослідження спеціальнопсихологічних компонентів, що входять у систему психологічного супроводу набуття особистістю соціальної компетентності в науці відсут-

ні. Тому перспективи подальших наукових розвідок передбачають емпіричне дослідження внутрішньої структури соціальної компетентності дитини із синдромом Дауна.

Список використаних джерел

1. Ануфриева Р. А. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы / Р. А. Ануфриева, Е. И. Головаха, Е. А. Донченко. – К.: «Наукова думка», 1982 – 372 с.
2. Барінова Л. Я. Теоретичні підходи до вивчення психологічної компетентності / Л. Я. Барінова // Вісник Одеського національного університету. – 2013. – Т. 18. – Вип. 1 (22). – С. 135–144.
3. Богуш А. М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС. Лтд», 2001. – 224 с.
4. Гадилия А. М. Психологическая компетентность учителя как актуальная проблема современной практической психологии / А. М. Гадилия // Ананьевские чтения. – 2003. – С. 112–115.
5. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность как профессионально важное качество специалистов социологической сферы / Ж. Г. Гаранина // Ананьевские чтения. – 2003. – С. 132–134.
6. Грудок-Костюшко М. О. Компетентнісний підхід в освіті: формування діалогової компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл / М. О. Грудок-Костюшко // Вісник ПУДПУ. – 2014. – № 7–8. – С. 74–80.
7. Демидова И. Ф. Представление о собственной компетентности как источник внутриличностного конфликта / И. Ф. Демидова // Ананьевские чтения, 2013. – С. 176–178.
8. Доцевич Т. І. Абнотивність у характеристиці метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи / Т. І. Доцевич // Вісник ОНУ. – 2013. – Т. 18. – Вип. 4 (30). – С. 69–76.
9. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Наука, 1971. – 351 с.
10. Руснак О. М. Структура організаційно-педагогічної компетентності вихователів з навчання дітей української мови в етніонаціональній закладах / О. М. Руснак // Наука і освіта. – 2008. – № 4–5. – С. 101–106.
11. Рябуха І. М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель / І. М. Рябуха : Посібник. – Херсон: Гринь Д. С., 201К. – 96 с.

ANNA SOKOLOVA
Odesa

SOCIAL COMPETENCE OF PERSONALITY AS A LEADING PSYCHOLOGICAL PROBLEM

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of studying the competence of the individual and its important type – social competence. Of particular importance is the specific psychological aspect of the problem, because in the process of individualization and personification a schoolchild with Down syndrome should have a special integral socio-psychological quality that allows him to realize his inner potential, interact with other people, adequately solve standard and especially non-standard tasks, while experiencing feelings of inner comfort and psychological security. This integral quality is defined as the integral social competence of a child with Down syndrome.

Key words: personality, child with Down syndrome, competence, social competence, psychological competence, social identification, individualization, personification.

АННА СОКОЛОВА
г. Одесса

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ВЕДУЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы изучения компетентности личности и ее важного вида – социальной компетентности. Особое значение приобретает специальнопсихологический аспект проблемы, поскольку в процессе индивидуализации и персонификации у школьника с синдромом Дауна должна быть сформирована особое целостное социально-психологическое качество, что позволяет ему реализовывать свой внутренний потенциал, взаимодействовать с другими людьми, адекватно решать стандартные и особенно нестандартные задачи, при этом испытывая чувства внутреннего комфорта и психологической защищенности.

Данное интегральное качество определяется как целостная интегральная социальная компетентность ребенка с синдромом Дауна.

Ключевые слова: личность, ребенок с синдромом Дауна, компетентность, социальная компетентность, психологическая компетентность, социальная идентификация, индивидуализация, персонификация.

Стаття надійшла до редколегії 08.11.2018

УДК 159.942

ВІКТОРІЯ ФУРМАН
v.furman@kubg.edu.ua

ЮЛІЯ ПАНТЮХІНА
chezzare@i.ua
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТРЕСУ У ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМЦЯ-ПОЧАТКІВЦЯ

У статті розглядається теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних аспектів стресу у діяльності підприємця-початківця. Розкрито та проаналізовано специфіку діяльності підприємця-початківця. Обґрунтовано психологічні аспекти стресостійкості особистості з точки зору специфіки підприємницької діяльності фахівця-початківця. Розглянуто психологічний тренінг як метод індивідуального засобу зняття психологічного тиску та виходу зі стану стресу. Наведено емпіричні дані впровадження тренінгових технологій щодо подолання стресу у професійне поле підприємця-початківця.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, еустрес, підприємницька діяльність, рефлексія, психологічний тренінг.

Актуальною психологічною особливістю сучасної людини є прояв її стресостійкості, а саме вміння швидко мобілізувати внутрішній ресурс без травмуючої шкоди для психічного та фізичного Я. В більшості психологічних теорій актуалізацію та розповсюдження теми стресу та стресостійкості пов'язують зі змінами, які принесла нам друга половина ХХ століття. Ці події є глобально значущими, часто неочікуваними змінами умов людського існування, зумовленими швидким розвитком науки й техніки, поєднанням різноманітних соціальних, ідеологічних, культурних, релігійних факторів. Наведені причини призвели до

різкого підвищення тиску на людську психіку, і як наслідок, появи багатьох психологічних проблем, з яких найчастіше ми стикаємося саме зі стресом [1]. Але існує окремий прошарок суспільства, для якого стан стресу перетворюється на буденність, і ситуація може залишатися незмінною протягом багатьох років. Це підприємці малого бізнесу, котрі починають свою справу. Дуже важко зберігати психічну рівновагу в умовах дефіциту інформації і досвіду, постійного морального і матеріального ризику, нестачі часу, невизначеності майбутнього, ненадійного партнерства, бюрократії та жорстокої конкуренції.

Оскільки психологічний стан людини прямо впливає на фізичне Я, то хронічний і інтенсивний стрес може загрожувати важкими, і навіть невиліковними хворобами. Тривога та депресія як наслідок постійних стресів стали найбільш розповсюдженими нервовими розладами сучасної людини, а постійна напруга без можливості розслабитися призводить до фізичної, моральної та духовної виснаги.

Стресостійкість, тобто здатність зберігати гомеостаз та ефективно діяти в важкій ситуації, визначається насамперед індивідуально-психологічними особливостями, спрямованістю, мотивацією, активністю особистості. Велике значення в подоланні стресу має сформованість ціннісно-сислової сфери. Існує безліч корисних і дієвих психологічних методик, технік, тренінгів, практикумів, що спрямовані на визначення рівня стресостійкості та його підвищення. Але стресостійкість має на увазі уникнення стресу, запобігання йому. І психологічні засоби, що використовуються зараз, мають на меті навчити людину власними силами попереджати стрес ще до того, як опиняєшся в цьому стані. Проте сучасна реальність диктує такі умови життя і праці, в яких у людині об'єктивно недостатньо сил, щоб уникнути стресу, особливо у сфері бізнесу [3]. Тому підприємцям-початківцям пропонується психологічний тренінг як спосіб вирішення проблеми стресу, що має на меті пошук індивідуального засобу зняття психологічного тиску та виходу зі стану стресу. В результаті учасники тренінгу мають віднайти свій ідентифікатор, котрий конкретно вказуватиме, що зараз ця людина знаходиться в стані стресу, проаналізувати власні реакції на стрес, та визначити індивідуальний засіб, котрий допоможе полегшувати стресові прояви та виходити зі стану стресу.

Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що проблема стресу та стресостійкості у наукових дослідженнях розглядалась як проблема бар'єру психічної адаптації людини (Ю. А. Александровський, А. В. Вальдман, В. І. Лебедев) [2; 4], емоційної стійкості та здатності контролю емоцій (Е. А. Мілерян) [1; 3; 7].

Ряд дослідників основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини (Л. Г. Дика, О. А. Конопкін, В. І. Моросанова, Р. Р. Сігаєв)

[2; 5; 6]. До стресостійкості відносять різноманітні копінг-механізми і механізми психологічного захисту (Н. Хаан) [6], на які впливає локус контролю (Д. Роттер), етнічний фактор (Л. Таукенова), тип ВНД (Л. Собчик), психічні і соматичні захворювання (Е. Чехлатий, Н. Сирота, В. Ялтонський) [5; 7]. Усі дослідники відзначають, що стресостійкість як властивість психіки відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у складних умовах. Проблема стійкості до стресу знайшла своє відображення у працях загальної, інженерної психології, психології праці, спорту, соціальної та етнопсихології.

В сучасній психологічній літературі терміном «стрес» позначають широке коло явищ – від несприятливих впливів на організм до позитивних або негативних реакцій організму як при сильних, екстремальних, так і звичних для нього впливах [5]. Неприємні події, такі як тиск на роботі, проблеми в родині чи фінансові труднощі, можуть призвести до стресу. Але й подорожі, спорт, нова робота, похід в гори, зустрічі з коханими й інші позитивні явища також являються стресом. Навіть якщо особистість не шукає «гострих відчуттів», її спосіб життя може містити достатню кількість еустресу – позитивного стресу.

Таким чином, метою статті є аналіз психологічних особливостей стресу у діяльності підприємця-початківця та представлення результатів емпіричного дослідження з їх практичним впровадженням у розробку психологічного тренінгу як засобу підвищення стресостійкості у підприємців-початківців.

Розглядаючи діяльність підприємця треба відмітити її індивідуальний (безпосереднє керівництво підлеглими) або груповий (прийняття радою засновників спільних рішень), але частіше – це особливий, унікальний вид, що висуває підвищені вимоги до особистості. Це творчий вид діяльності, обумовлений нестачею інформації, постійним дефіцитом часу, в умовах, що постійно змінюються. При цьому особистості повинні бути притаманні такі риси:

- прогностичність;
- висока внутрішня мотивація;

- бажання і вміння вирішувати найскладніші завдання, що постають перед підприємством;
- високий рівень відповідальності за власні рішення та їх наслідки для підприємства і підлеглих – адже у випадку невдачі постраждає увесь колектив, бути «диригентом свого оркестру», що означає завжди мати зворотній зв'язок з різними державними службами, їх працівниками і керівниками;
- справлятися з підвищеним навантаженням на пам'ять, утримуючи в ній велику кількість необхідної, але різноманітної інформації;
- репрезентація своєї команди, реклама, демонстрація досягнень;
- підвищені вимоги до стресостійкості, моральності та правової свідомості підприємця.

Невід'ємними ознаками способу життя підприємця є хронічний стрес і перенапруження, патогенний режим праці і відпочинку, комунікативні перенавантаження, часті сімейні конфлікти і нездорові способи зняття нервового напруження. Якщо вирішення проблем відтермінується, або ж підприємець взагалі не має конструктивних рішень, то в нього розвивається стан психологічного стресу, який згодом може перерости у психосоматичне захворювання. Характер соматичних порушень у цьому випадку обумовлюється індивідуальними особливостями людського організму, за принципом «слабкої ланки». Порушення соціально-рольових функцій при стресі виражаються в зменшенні кількості часу, який виділяється на спілкування з родиною та друзями, підвищенні конфліктності, появі різноманітних проявів асоціальної поведінки [7].

Враховуючи різноманіття стресорів у діяльності підприємця спробуємо поділити їх на три категорії, оскільки психологічна робота з кожною групою стресорів значно відрізнятиметься.

1. Неконтрольовані стресори – це рівень цін та темпи їх зростання, соціально-політичне становище в країні, стать та вік підприємця, кліматичні умови, поведінка інших людей, тощо.

2. Стресори, що піддаються безпосередньому впливу – проблеми міжособистісної

взаємодії, власні неконструктивні дії, невміння ставити життєві цілі і визначати пріоритети, невміння розподіляти час, відкладання «на потім» важливих питань, таких як проблеми зі здоров'ям (власні або у близьких людей), різні легкі та незначні справи, які згодом накопичуються і створюють ефект «снігової кулі». Найчастіше ця група стресорів складається з подій, що відбуваються прямо зараз або відбудуться в найближчому майбутньому.

3. Стресори, котрі викликають стрес через невірну інтерпретацію фактів. Такі стресори – це події, що відбулися в минулому, або можуть відбутися в майбутньому, проте малоймовірно. Також стресори цієї групи можуть знаходитися і в теперішньому часі, і спричинити стрес лише через їх неадекватну оцінку самим підприємцем. Наприклад, тривожні очікування, що не мають фактичного підтвердження – «а раптом партнери мене підставляють?», або ж переживання через минулі події, які уже неможливо змінити – «якби я тоді передбачив зростання цін, то міг би продати приміщення набагато вигідніше» [2].

Підприємцю слід знати, що часто детермінантою стресу є не сама ситуація, а спосіб її оцінки. Тому дії людини, що прагне зменшити надмірний рівень стресу, повинні бути спрямовані за двома напрямками:

- по-перше, необхідно активно нейтралізувати сам стресор;
- по-друге – впливати на власну психіку з метою знецінення стресора.

Для цього застосовується ряд технік:

- раціональна терапія;
- аутогенне тренування;
- метод дисоціації.

У емпіричному дослідженні маємо на меті визначити актуальний рівень стресу у підприємців, котрі братимуть участь у психологічному тренінгу. За допомогою опитування, анкетування та тестування було продіагностовано підприємці віком від 27 до 40 років, котрі мешкають у місті Києві, та дають згоду на участь у психологічному тренінгу з метою підвищити свою стресостійкість. 60% досліджуваних – жінки, 40% – чоловіки.

Для отримання емпіричних даних було використано наступні діагностичні методи:

- анкетування;
- діагностична методика «Шкала психологічного стресу PSM-25» Лемура-Тесьє-Філліона;
- діагностична методика «Тест самооцінки стресостійкості особистості» С. Коухена та Г. Вілліансона.

В опитуванні та анкетуванні підприємці вказали, що займаються підприємницькою діяльністю від 2 до 6 років, що це їх основна робота та джерело прибутку. Учасники дослідження займаються підприємницькою діяльністю в середньому від 5 до 18 годин на добу. На запитання «Чи знаєте Ви, що таке стрес, які його симптоми, та чи вважаєте, що підприємницька діяльність призводить до виникнення стресових станів?» всі опитувані відповіли схвально. Емпіричні результати представлено у Таблиці 1.

Отже, за результатами діагностики бачимо такі тенденції:

- 50% досліджуваних мають високий та дуже високий рівні стресу, при цьому показники рівня стресостійкості є низькими або наближуються до низьких;
- 50% - середній рівень стресу з тенденціями до високого рівня, при цьому показники рівня стресостійкості знаходяться

на середньому рівні, або трохи вищому за середній.

Таким чином, можемо зробити висновок про достатню однорідність групи за віковими, соціальними та діагностичними показниками.

Запропонований психологічний тренінг має на меті пошук індивідуального засобу зняття психологічного тиску та виходу зі стану стресу. Тренінг передбачає більш групову роботу, але індивідуальна робота у вигляді домашніх завдань також наявна. Практичні вправи тренінгу спрямовані на те, щоб кожен учасник зміг віднайти власні ідентифікатори, котрі вказують на:

- наявність у житті постійного стресу;
- дослідження власної реакції на стрес - відчуття, поведінку, емоції, фізичні зміни;
- формулювання індивідуального способу виходу зі стресу.

Представляємо програму-опис психологічного тренінгу «Стрес у малому бізнесі: як жити, а не існувати?» у Таблиці 2.

Отже, підсумуємо все вищезазначене. На основі проміжної та підсумкової рефлексії, поточних опитувань щодо самопочуття, змін, набутих знань, умінь та навичок можна зробити висновок про ефективність тренінгу «Стрес

Таблиця 1 – Емпіричні результати дослідження

№	Опис досліджуваного	Рівень стресу – «Шкала психологічного стресу PSM-25»	Рівень стресостійкості – «Тест самооцінки стресостійкості особистості»
1	Жінка, 30 років, засновниця консалтингового бізнесу	102 бали, середній рівень	36 балів, трохи вище середнього рівня
2	Жінка, 28 років, спів засновниця консалтингового бізнесу	131 бал, високий рівень	42 бали, трохи нижче середнього
3	Жінка, 34 роки, власниця інтернет-магазину хенд-мейд аксесуарів	126 балів, високий рівень	39 балів, середній рівень
4	Жінка, 37 років, власниця невеликої кав'ярні	123 бали, тенденція до високого рівня	41 бал, середній рівень
5	Жінка, 30 років, власниця пекарні-кондитерської	135 балів, високий рівень	49 балів, нижче середнього рівня
6	Жінка, 29 років, засновниця дитячої хореографічної студії	142 бали, дуже високий рівень	40 балів, середній рівень
7	Чоловік, 35 років, власник продовольчого магазину	121 бал, тенденція до високого рівня	47, нижче середнього рівня
8	Чоловік, 28 років, засновник сервісу побутової техніки	114 балів, середній рівень	35 балів, трохи вище середнього рівня
9	Чоловік, 32 роки, засновник інтернет-магазину меблів	139 балів, дуже високий рівень	51 бал, низький рівень
10	Чоловік, 39 років, власник піцерії	108 балів, середній рівень	45 балів, трохи нижче середнього

Таблиця 2 – Програма психологічного тренінгу «Стрес у малому бізнесі: як жити, а не існувати?»

День 1		
Блок 1 – 3 години	Перерва	Блок 2 – 3 години
Вступ-презентація (30 хв.) Мета, засоби, правила тренінгу Знайомство (40 хв.) Вправа «Інтерв'ю» Теоретичний блок (1 год.) Що таке стрес? Які є види та причини стресу? Які ознаки стресових станів? Практичний блок (50 хв.) Зворотній зв'язок з діагностики, рекомендації	1 година	Практичний блок (2 год.) Вправа «Камінь і Перо» (40 хв.) Вправа «Ідентифікатор стресу» (50 хв.) Вправа «Хто я, де я, як я» (30 хв.) Рефлексія практичного блоку (40 хв.) Домашнє завдання (10 хв.) Завершення першого дня тренінгу (10 хв.)
День 2		
Самостійна робота учасників тренінгу, ведення щоденника, виконання психологічних рекомендацій щодо подолання та попередження стресу.		
День 3		
Блок 1 – 3 години	Перерва	Блок 2 – 2 години
Вступ (40 хв.) Дискусія про індивідуальну роботу Теоретичний блок (50 хв.) Що таке стресостійкість? Як її підвищувати та використовувати? Практичний блок (1 год. 30 хв.) Вправа «Трансформація негативу» (40 хв.) Ознайомлення з техніками релаксації Абдомінальне дихання (10 хв.) Аутотренінг «Повітряна кулька» (10 хв.) Аутотренінг «Водоспад» (10 хв.) Вправа «Планування відпочинку» (20 хв.)	1 година	Рефлексія (1 год. 35 хв.) Що найбільше сподобалося / запам'яталося / було корисним? Чого навчилися? Як використаєте в подальшому? Завершення тренінгу (25 хв.) Подяка учасникам, видача сертифікатів, емоційна крапка, прощання.

у малому бізнесі: як жити, а не існувати?» для виходу зі стресових станів та підвищення стресостійкості учасників. Учасники тренінгової групи були зацікавлені роботою, активно приймали участь у всіх вправах та дискусіях, надавали зворотній зв'язок. Найбільше позитивних відгуків отримано про вправу «Камінь і Перо» та про щоденники, в яких учасники записували звіти про виконання психологічних рекомендацій. За спостереженнями тьютора – атмосфера тренінгу була відкритою, дружньою, сприяла засвоєнню інформації та навчанню. Мета тренінгу була реалізована майже в повному обсязі, про що свідчать відгуки учасників на підсумковій рефлексії – майже всі учасники змогли досягти своїх власних цілей, поставлених на початку тренінгу.

Таким чином, обрана проблематика не вичерпує всіх аспектів дослідження і залишає

за собою різні вектори модифікації подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Богданова М. В. Стресс и стресс-менеджмент в предпринимательской деятельности / М. В. Богданова // Вестник ТГУ. Социально-экономические и правовые исследования. – № 5. – 2014. – с. 141-148.
2. Доценко Е. Л. Саморегуляция личности: от защиты к созиданию / Е. Л. Доценко. – Тюмень: Стилюс, 2011. – 172 с.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Ленанд, 2012. – 254 с.
4. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – Л.: Наука, 2013. – 520 с.
5. Чирякова А. Е. Психология предпринимательской деятельности / А. Е. Чирякова // Психологический журнал. Личностные предпосылки успешности деятельности предпринимателя. – № 3. – 2015. – с. 27-38.
6. Boss J. Managing The Mental Game / Jeff Boss. – Paperback, 2017 – 478 p.
7. Green B. All in: 101 Real-life Business Lessons For Emerging Entrepreneurs/ Bill Green. – Koehlerbooks, 2017 – 263 p.

VICTORIIA FURMAN, YULIA PANTYUKHINA

Kyiv

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STRESS IN THE ACTIVITIES OF START-UP ENTREPRENEURS

The article reviews theoretical background and empirical study of the psychological aspects of stress in the activity of the entrepreneur-beginner. The specifics of the activity of the beginner entrepreneur are revealed and analyzed. The psychological aspects of personality stress in terms of specificity of entrepreneurial activity of a specialist are grounded. Take a look at psychological training as a method of an individual tool for removing psychological pressure and getting out of stress. Emerged empirical studies of the training techniques in combating stress in the business field of the entrepreneur-beginner.

Key words: stress, eustress, entrepreneurial activity, reflection, psychological training.

ВИКТОРИЯ ФУРМАН, ЮЛИЯ ПАНТЮХИНА

г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

В статье рассматривается теоретическое обоснование и эмпирическое изучение психологических аспектов стресса в деятельности начинающего предпринимателя. Раскрыта и проанализирована специфика деятельности начинающего предпринимателя. Обоснованы психологические аспекты стрессоустойчивости личности с точки зрения специфики предпринимательской деятельности начинающего специалиста. Рассмотрен психологический тренинг как индивидуальный метод снятия психологического давления и выхода из состояния стресса. Наведены эмпирические данные внедрения тренинговых технологий по преодолению стресса в профессиональном поле начинающего предпринимателя.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, эустресс, предпринимательская деятельность, рефлексия, психологический тренинг.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2018

УДК 159.9.072.43

ТЕТЯНА ЦИГАНЧУК, АНАСТАСІЯ ЧЕРКАСОВА

м. Київ

t.tsyhanchuk@gmail.com, aacherkasova.il13@kubg.edu.ua

ФЕНОМЕН ПАТРІОТИЗМУ В УЯВЛЕННЯХ УКРАЇНЦІВ

У статті емпірично досліджено феномен патріотизму в уявленнях українців. Виявлено, що поняття патріотизму тісно пов'язується з поняттями законності, з традиціями, культурою, історією. Відзначено пасивну представленість патріотичних цінностей в уявленнях студентів. Показано, що важливого значення у формуванні патріотизму молодь надає політичній еліті та владі, підвищенню рівня соціально-економічних умов, таким чином, частково знімаючи з себе відповідальність, та знову ж проявляючи пасивну позицію.

Ключові слова: патріотизм, ідентичність, цінності, активність, дієвість, рефлексивність.

Актуальність роботи полягає в розширенні уявлень про значимість і сутність патріотизму в українській молоді; поглибленні знань про феномен патріотизму, вивченні невідомого компоненту існування даного феномену.

Сучасні аспекти формування патріотизму дітей та молоді визначаються І. Бехом, В. Бабич, В. Білоусовою, В. Болгаріною, О. Вишнев-

ським, М. Зубалієм, П. Ігнатенком, В. Кузем, Б. Кобзарем, М. Левківським, В. Оржаховською, В. Постовим, Г. Пустовітом, Ю. Руденком, А. Сиротенком, Є. Старовойтовим, М. Стельмаховичем, К. Чорною. Визначено поняття даного поняття, особливості прояву, механізми формування. Проте, ми не знайшли цілісної концепції досліджуваного феномену та методик для його всебічного вивчення.

Мета дослідження полягає у визначенні поняття патріотизму та емпіричному вивченні розуміння молоддю сутнісних характеристик явища.

Основними завданнями статті виступають: здійснення теоретико-методологічного аналізу досліджуваного явища та емпіричне дослідження феномену патріотизму в уявленнях студентської молоді.

Патріотизм визначається як позиція, яка поєднує відданість і любов до батьківщини, солідарність із власним народом та повагу до інших народів і пошану до їхніх суверенних прав [6].

Говорячи про види патріотизму, можна виділити наступні його форми. Етнічний патріотизм – ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної культури, до власної історії [4]. При цьому неабиякого значення набуває вивчення рідної мови, власної історії, літератури, українознавства, українського мистецтва, рідних звичаїв тощо. Територіальний патріотизм — ґрунтується на любові до того місця де людина народилася [2]. Державницький патріотизм. Метою нації є побудова власної держави, її державне самовизначення, а головною метою виховання стає розвиток у громадян державницького світогляду і державницького почуття — того вищого почуття, яке ґрунтується на державній ідеології і пов'язується з поняттям правосвідомості [4].

В свою чергу типи культури (архаїчний, індустріальний і інформаційний) породжують відповідні типи патріотизму (етнічний, державний і громадянсько-гуманістичний). Для етнічного типу характерні пошана до традицій, до предків, безпека рідної землі і етнічної спільноти. Для державного – безпека держави, правосвідомість, групова солідарність, самопожертва. Для громадянсько-гуманістичного – міжкультурна компетентність, збереження традицій і «вписування» їх у сучасний спосіб життя, гуманізм, свобода, безпека, право вибору, толерантність і пошана до культури різних соціальних груп [3].

Зазначимо, що попри існування великої кількості досліджень феномену патріотизму питання діагностики рівня його розвитку та розробки засобів цілеспрямованого форму-

вання даного почуття часто залишаються поза увагою дослідників. На нашу думку, цікавим є дослідження питань діагностики патріотичного виховання молоді, проведене І. Шкільною. Були виведені наступні критерії для визначення рівня патріотизму: когнітивний критерій (визначає ціннісне ставлення до Батьківщини, національну ідентифікацію, розуміння та усвідомлення свого місця та ролі в житті України), процесуально-діяльнісний (характеризує активну участь у житті країни, толерантне ставлення до представників різних культур, народностей, віросповідань, готовність відстоювати інтереси України і протистояти антиукраїнській ідеології), ціннісно-змістовий (включає прояв інтересу до історії і культурно-духовної спадщини українського народу, мови, традицій, звичаїв і моралі, повагу до людей, які проживають і працюють в Україні), рефлексивний (відображає основні мотиви патріотизму у молоді – гуманістичні, егоїстичні, конформістські) [5].

За своїм соціально-психологічним механізмом патріотизм є глибоко інтимним, особистісним утворенням, в якому органічно поєднуються почуття і свідомість, причетність людини до життя, долі своєї батьківщини. Осмислення людиною своєї приналежності до вітчизни, певного соціального середовища, нації, актуалізує відчуття злиття зі спільнотою і одночасно відокремлює особистість від представників інших спільнот [4].

Важливою ознакою патріотизму також є законслухняність, виконання конституційних норм, дотримання чинних законів, знання не лише своїх прав, а й обов'язків. Патріотом може вважатись той, хто «своє право вимірює своїм обов'язком». Це передбачає гуманне ставлення до інших, повагу їх прав, терпимість, толерантність і, готовність й уміння йти на компроміс заради миру у своїй державі й у світі [2]. Також це відображується в рівні розвитку самосвідомості, коли людина не тільки знає свої права та обов'язки, але і виконує передбачені суспільством норми.

Зазначимо, що основними рисами патріотизму є активність і дієвість. Критеріями активності виступають любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України,

підкування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. У випадку загрози національній безпеці патріотизм проявляється у готовності служити Україні, встати на її захист, визнанні пріоритету суспільних і державних інтересів над особистими. Дієвість спроможна перетворювати почуття в конкретні справи і вчинки [1].

Дослідження проводилось впродовж 2016–2018 років на базі Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка. Вибірку склали 131 особа, студенти спеціальності «Практична психологія». Середній вік досліджуваних – від 20 до 22 років.

На основі аналізу літератури була створена анкета «Розуміння феномену патріотизму», яка складалась з 10 відкритих запитань і визначала відношення до патріотизму (позитивне/негативне) та давала можливість вивчити як саме особистість проявляє патріотизм. За результатами всіх 10 відповідей досліджуваного на запитання робився висновок про його відношення до патріотизму та виявлялись особливості прояву патріотизму.

Основними характеристиками патріотизму були визначені його активність та дієвість. Також було визначено, що патріотичні цінності входять в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, що проявляється не тільки на зовнішньому, свідомому рівні (що я говорю), а відображується і в несвідомих інтенціях (що я відчуваю, бажаю).

Відповідно до цих положень для подальшого дослідження феномену патріотизму досліджуваним було запропоновано створити проєктивний малюнок на тему «Моя країна, моє місце в ній і можливі дії».

Аналіз даних малюнків здійснювався на основі загальних критеріїв для проєктивних методик. Результати анкетного опису патріотизму порівнювались з результатами проєктивного малюнквого тесту. Таким чином ми намагались визначити протиріччя між тим, «що потрібно говорити» і тим, що відчуває, переживає особистість. Було висунуто припущення, що чим більше таких протиріч, тим менше людина відчуває свою приналежність

до українського суспільства, менше готова активно діяти в інтересах своєї країни, менше патріотичні цінності представлені в системі ціннісних орієнтацій особистості.

Студентам пропонувалось відповісти на питання та завершити незакінчені речення. Так, більшість досліджуваних закінчували пропоноване речення «Для мене бути патріотом насамперед означає...» наступними фразами: «цінувати та поважати закон, традиції, культуру та історію країни» (35%); «любити свою країну»(29%); «робити все можливе, щоб країна розвивалася та була краще» (19%); «розмовляти державною мовою» (7%); «бути відданим своїй країні»(7%). Також молодь, відповідаючи на питання про те, які риси притаманні патріоту ваги надавали «чесності» (39%); «активності» (19%); «виявленню повагу» (19%); «відповідальності» (16%).

У відповідь на питання «Як ви виявляєте патріотизм?» більшість студентів (45%) надали відповідь – «розповсюджую українську культуру» («говорю українською мовою», «веду групу в соціальній мережі українською мовою», «купую український товар», «беру участь в культурних заходах»); значний відсоток студентів відповіли, що ніяк не виявляють патріотизм (32%). 10% – виявляють патріотизм через «повагу до країни та її історії»; і лише 7% респондентів виявили активну дієву позицію, готовність до самопожертви.

Студенти також склали такий словесний портрет «патріота»: поважає закон, правила та традиції (32%), покращує життя країни ділом 29%, любить свою країну (16%), поважає народ і країну (10%), гордий за свою країну (10%). Більшість анкетних відповідей свідчили про дещо пасивну позицію по відношенню до своєї країни: цінувати та поважати закон, традиції, культуру та історію країни (35%), любити свою країну (29%). Уявлення про те, що патріотизм пов'язаний і з дієвістю притаманне лише 19% респондентів.

За відповідями на запитання «Чи пишастесь, що ви є громадянином України?» ми отримали наступний розподіл відповідей: 74% опитаних студентів пишастються тим, що вони є громадянами України; 10% студентів надали відповідь – «інколи пишастються»; 7% студентів – «не дуже пишастються тим, що

вони є громадянами України»; 3% досліджуваних відповіли, що «пишаються країною, але не державою»; 3% студентів сказали, що «трохи пишаються»; 3% студентів надали відповідь – «ні». На думку студентів, щоб виховати патріотичні цінності необхідно акцентувати увагу на розвитку таких рис характеру, як чесність (35%), активність (16%), толерантність (16%), рішучість (13%), доброзичливість (13%).

Цікавим виявилось те, що студенти визначили основними чинниками, що впливають на рівень їх патріотизму наступні: «політична влада» (42%); «соціально-побутові умови» (19%); «економічна ситуація в країні» (13%); «АТО» (10%); «вибори» (10%); інша відповідь (6%). Можемо зробити висновок, що найбільшою мірою на рівень впливає не тільки батьківське виховання, а і соціально-економічна ситуація в країні.

Для того, щоб підтримати патріотичний дух молоді, на думку студентів, держава повинна: «підвищити рівень життя» (19%); влаштовувати безкоштовні заходи різного спрямування (16%); «сприяти розвитку країни» (10%); займатися пропагандою української культури (10%); «підтримувати громадські молодіжні організації» (6%); «залучати молодь до адміністративних посад» (6%); «займатися патріотичним вихованням у школах» (6%); «популяризувати державні свята» (6%); також були відповіді, що говорять про «зміну влади» (6%); інша відповідь (15%).

Явище патріотизму в Україні на сьогоднішній день студенти охарактеризували таким чином: «популяризоване серед молоді» (19%); «проявляється лише символічно» (вишиванка, символіка прапора, розфарбовані паркани, тощо) (19%); «має ситуативний характер» (на виборах, під час акцій протесту) (16%); «його не існує» (16%); «розвивається в країні» (10%); «в занепаді» (6%); інша відповідь (14%).

На основі аналізу проєктивного малюнквого тесту ми поділили досліджуваних на дві групи відповідно до припущення, про те що чим більше протиріч між анкетними відповідями та малюнком, тим менше людина відчуває свою приналежність до українського суспільства, менше готова активно діяти в

інтересах своєї країни, менше патріотичні цінності представлені в системі ціннісних орієнтацій особистості. Нейтральні відповіді не аналізувались.

Варто зауважити, що подібних протиріч було зафіксовано в 65% випадків. На наступному етапі ми порівняли ціннісні орієнтації двох груп (табл. 1).

Таблиця 1 – Ціннісні орієнтації студентської молоді

Цінність	Середнє значення показника в I групі	Середнє значення показника в II групі	t-критерій Стьюдента
Конформність	4,02	4,91	0,50
Традиції	4,53	3,63	2,22*
Доброта	4,89	4,67	1,67*
Універсалізм	4,08	2,97	2,36*
Самостійність	3,49	3,58	0,28
Стимуляція	3,93	3,53	0,99
Гедонізм	3,53	4,90	2,56
Досягнення	4,85	3,63	1,78*
Влада	3,38	3,6	0,63
Безпека	4,57	4,13	1,03

Примітка: * — достовірні значення показників.

Достовірні відмінності зафіксовано за наступними цінностями: традиції, доброта, універсалізм, досягнення. Дані цінності приймають вищі значення в 1-й групі осіб, в якій не спостерігаються протиріччя між відповідями на питання та малюнквим тестом.

Можна говорити про те, що досліджуваної цієї групи більше прагнуть до успіху, проте цей успіх орієнтується на прийнятті соціальні стандарти, вони більше проявляють толерантність, розуміння та терпимість в міжособистісних стосунках, більше зорієнтовані на традиційні цінності.

Висновки. 1. Визначено форми патріотизму: етнічний (почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної культури, до власної історії), територіальний (любов до того місця де людина народилася) і державницький патріотизм (побудова власної держави, її державне самовизначення).

2. Основними рисами патріотизму визначено активність і дієвість, як здатність докласти власних зусиль і ресурсів до розвитку країни. Також визначено, що патріотичні

цінності входять в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, що проявляється не тільки на зовнішньому, свідомому рівні (що я говорю), а і відображується в несвідомих інтенціях (що я відчуваю, бажаю).

3. Емпірично досліджено феномен патріотизму в уявленнях українців. Виявлено, що поняття патріотизму тісно пов'язується з поняттями законності, з традиціями, культурою, історією. Рисами важливими для патріота є чесність, відповідальність, толерантність.

4. Відзначено пасивну представленість патріотичних цінностей в уявленнях студентів. Респонденти вважають, що патріотизм в сучасних умовах проявляється лише символічно, має ситуативний характер, є популяризованим серед молоді.

5. У формуванні патріотизму важливого значення молодь надає політичній еліті та владі, підвищенню рівня соціально-економічних умов, таким чином, частково знімаючи з себе відповідальність, та знову ж проявляючи пасивну позицію.

6. Висунуто припущення, про те що чим більше протиріч між анкетними відповідями та малюнком, тим менше людина відчуває свою приналежність до українського суспільства, менше готова активно діяти в інтересах своєї країни, менше патріотичні та гуманістичні цінності представлені в системі цінніс-

них орієнтацій особистості. У групі осіб, у яких спостерігались відмінності анкетних відповідей та контексту малюнка цінності традицій, доброти, універсалізму та досягнення приймають нижчі значення.

Перспективами подальших досліджень є поглиблення рівня розуміння даного феномену на теоретичному рівні, аналіз патріотичної спрямованості українського суспільства в сучасних умовах, розробка практичних рекомендацій в сфері виховання та освіти, корекційних та розвивальних програм з метою поглиблення національної самосвідомості та культурної ідентичності українців.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Патріотичне виховання дітей та молоді / І. Д. Бех, К. Чорна. // Позашкілля. 2011. Вип. 10. С. 9–16.
2. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
3. Бондар В. С. Особливості формування толерантності майбутніх психологів у вищих навчальних закладах / В. С. Бондар // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2015. Вип. 11. С. 32–34.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
5. Жаровська О. П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Вінниця, 2015. – 290 с.
6. Петронговський Р. Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2003. – 220 с.

TETYANA TSYHANCHUK, ANASTASIIA CHERKASOVA
Kiev

THE PHENOMENON OF PATRIOTISM IN THE REPRESENTATIONS OF UKRAINIANS

We can observe the patriotism in respect of interests, rights, the identity of people of different nations, tolerance and patience, in readiness and ability to compromise with different ethnic and religion communities for peace in the country and in a whole world. In our work we characterize the phenomenon of patriotism according following criteria: cognitive, procedural-activity, value-meaningful and reflexive. In the research we empirically investigate the phenomenon of patriotism in the representations of Ukrainians. It is revealed that the concept of patriotism is closely linked with the concepts of law, with traditions, culture, history. Also we noticed the passive representation of patriotic values in students' representations.

Key words: patriotism, identity, values, activity, efficacy, reflectivity.

ТАТЬЯНА ЦЫГАНЧУК, АНАСТАСИЯ ЧЕРКАСОВА
г. Киев

ФЕНОМЕН ПАТРИОТИЗМА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ УКРАИНЦЕВ

В работе патриотизм определяется как одно из самых глубоких гражданских чувств, содержанием которого является любовь к Родине, преданность своему народу, гордость за достижения национальной культуры. В работе эмпирически исследован феномен патриотизма в представлениях украинской молодежи. Выявлено, что понятие патриотизма тесно связывается с понятиями законности, с традициями, культурой, историей. Чертами важными для патриота является честность, ответственность, толерантность. Отмечена пассивная представленность патриотических ценностей в ценностной картине мира студентов.

Ключевые слова: патриотизм, идентичность, ценности, активность, действенность, рефлексивность.

Стаття надійшла до редколегії 01.11.18

УДК 159.9

ЮРІЙ ЧЕРНОЖУК

м. Одеса

ukaaka@gmail.com

ІНТЕЛЕКТ ШАХІСТІВ: ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ АНАЛІЗ

У статті представлені результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей предметного та емоційного інтелекту шахістів з різним рейтингом ФІДЕ. Предметний інтелект розуміється як властивість особистості, що забезпечує розв'язання задач взаємодії суб'єкта з предметами матеріальної та духовної культури, об'єктами природи. Емоційний інтелект – це здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними.

Результати дослідження довели, що результати шахістів з високим рейтингом ФІДЕ, за більшістю параметрів інтелекту переважають результати шахістів з низьким рейтингом. Більшість шахістів з більш високим інтелектом також мають і більш високий рейтинг ФІДЕ. Шахісти з низьким рейтингом ФІДЕ переважають шахістів з високим рейтингом за низкою параметрів емоційного інтелекту.

Ключові слова: інтелект, предметний інтелект, емоційний інтелект, шахи, шахісти, рейтинг.

Проблема дослідження інтелекту і однією з базових проблем сучасної психологічної науки. Її розробка сприяє глибшому розкриттю основних закономірностей психічного розвитку людини, розумінню природи індивідуальних відмінностей у прояві розумових здібностей. Водночас, проблема інтелекту включена до широкого соціального контексту, оскільки інтелектуальний потенціал суспільства є провідним чинником його прогресивного розвитку.

Інтелект опосередковує успішність діяльності, виконуваної людиною, від нього залежить розумність її поведінки та взаємовідносин з оточуючими, соціальна цінність і соціальний статус індивіда. Інтелект відіграє найважливішу роль у структурі цілісної індивідуальності.

Інтелект як психологічний феномен вивчався багатьма дослідниками (Г. Айзенк, Р. Амтхауер, А. Біне, Дж. Брунер, Д. Векслер, Б. М. Велічковській, Л. С. Виготській, Ф. Гальтон, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Ю. З. Гільбух, В. М. Дружинін, Н. Ф. Каліна, Р. Кеттел, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія, У. Найсер, Е. Л. Носенко, Ж. П'яже, С. Л. Рубінштейн, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Л. Терстоун, М. О. Холодна та ін.), проте, відомі трактування згаданого феномену є досить неоднорідними. Втім, існуючі концепції інтелекту не є взаємовиключними, при цьому автори кожної з них виходять з якої-небудь однієї ознаки, вважаючи її найбільш істотною [1].

За відсутності «загальної теорії інтелекту» перед дослідником постає задача відбору однієї з існуючих парадигм. Яку він візьме на озброєння, вважає Р. Стернберг, залежить від його теоретичної і методологічної схильності, а також від конкретних питань, що пов'язані із природою інтелекту і цікавлять його більше за інші [6].

Важливу проблему становить також відбір концептуального визначення інтелекту, яке може стати вихідним для емпіричного дослідження. У цьому контексті нами було обрано операційне розуміння інтелекту, сформульоване В. М. Дружиніним. З погляду цього дослідника, інтелект можна розглядати як певну здібність, що визначає загальну успішність адаптації до нових ситуацій за допомогою розв'язання задач у внутрішньому плані дії за домінування свідомості над несвідомим [2].

В останні роки об'єктами інтересу дослідників часто-густо ставали такі складові інтелекту як предметний інтелект, що забезпечує розв'язання задач взаємодії суб'єкта з предметами матеріальної та духовної культури, об'єктами природи і включає вербальну, математичну й просторову складові [8] та емоційний інтелект.

Поняття «емоційний інтелект» запровадив у мовний вжиток Г. Гарднер (1983) [10]. Інтелектуальна компетентність, за Гарднером, повинна містити набір здібностей до розв'язання різних задач й надавати можливість людині долати реальні проблеми та труднощі, з якими вона стикається, а також створювати потенціал для пошуку та створення нових задач, у такий спосіб закладаючи підвалини для набуття нових знань.

Цей дослідник відкидає популярну в психології ХХ ст. ідею про наявність єдиного системоутворювального чинника інтелекту [G]. В межах запропонованої ним концепції «множинності виявлення інтелектів» Гарднер, спираючись на результати психофізіологічних, антропологічних, зоопсихологічних та інших досліджень, виокремлює сім «незалежних інтелектів» (лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-руховий, міжособистісний, внутрішньо особистісний). Останні два, за Гарднером, у сукупності, складають емоційний інтелект [Там само].

Концепція Г. Гарднера по-різному сприймається іншими дослідниками, деякі з них висловлюють стосовно неї певні критичні думки. Так, А. Скар зауважує, що включення до інтелекту, наприклад, рухових або музичних здібностей не «просуває розуміння інтелекту, особистості або сфери спеціальних здібностей», а Р. Херрнстайн і Ч. Мюррей – що воно нівелює відмінності між інтелектом та іншими людськими характеристиками. Останні також закидають Гарднеру те, що він не «захищає власну теорію» за допомогою кількісних даних, відкидає факторний аналіз як такий, зневажливо ставиться до психометрики тощо [Там само].

На наш погляд, наведені зауваження є цілком слушними. Однак, справедливо і те, що ідеї Гарднера відкрили нові перспективи у вивченні інтелектуальної сфери особистості. Емоційний інтелект наразі привертає пильну увагу науковців [11]. Існують різні підходи до розуміння психологічної сутності та структури цього феномену (І. М. Андрєєва, Р. Бар-Он, І. І. Вєтрова, Г. Гарднер, Г. Г. Гарськова, Д. Гоулмен, Д. Карузо, В. Крючков, Д. В. Люсин, Дж. Мейєр, Е. Л. Носенко, П. Саловей, Е. А. Сергієнко та ін.).

Детальна концептуалізація та операціоналізація феномену емоційного інтелекту, що містяться у працях Е. Л. Носенко [4] та інших дослідників, дозволяють розглядати його як окремих та вельми перспективний предмет досліджень. В більшості існуючих досліджень сутність феномену емоційного інтелекту (EI) визначається як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними [3].

Серед багатьох актуальних проблем, що розробляються у річищі досліджень інтелекту – питання про розвиток і функціонування інтелекту у різних царинах людської діяльності і, зокрема, у шаховій грі.

Науковці (О. Амідзік, М. Берланд, М. Білайлік, А. Біне, В. Кейдж, М. Ошеров, П. Рудик, Дж. Сміт, Р. Стутс, Р. Файн, А. Франк і ін.) показали, наявність взаємозв'язків між грою в шахи та людським інтелектом [5; 7]. Так, при навчанні цій грі люди починають міркувати логічно, розвивають в собі здатності до стратегічного, критичного і абстрактного мислення, тренують пам'ять, здібності до концептрації, вирішення проблем, розпізнавання образів, планування діяльності, аналізу, синтезу та оцінки інформації. В процесі шахової гри розвиваються цілепокладання, порівняльний аналіз, здатність бачити відмінності в схожих ситуаціях і подібності в різних тощо.

Шахи забезпечують постійне тренування мозку, вважається, що вони розвивають вербальні, математичні та просторові здібності, а також здібності до творчості. У шахістів формується не механічне запам'ятовування, а логічне, шахи сприяють розвитку, як оперативної, так і довгострокової пам'яті, що дає людині можливість надовго запам'ятовувати необхідну інформацію (наприклад, перебіг зіграних за життя власних партій, а також партій інших шахістів).

Вплив шахів на інтелект людини виявляється не тільки в грі. Навички мислити самостійно і бачити наперед результат своїх дій, є корисними і в повсякденному житті. Доведено також, що шахи можуть покращувати емоційний стан людини.

Вплив шахів на інтелект є особливо потужним в ранньому віці. Навчання дітей грі в шахи благотворно впливає на їхню успішність в школі. Дорослим шахи допомагають

якомога довше зберігати розумові здібності, відточувати набуті раніше навички, чинити спротив розвитку вікових хвороб (наприклад, хвороби Альцгеймера) [9].

Однак, незважаючи на велику кількість досліджень наразі недостатньо висвітлена проблема особливостей інтелекту людей, що займаються шахами. Це й визначило вибір теми нашого дослідження – «Особливості інтелекту шахістів».

Мета дослідження полягає у вивченні індивідуально-психологічних особливостей інтелекту шахістів з різним рейтингом ФІДЕ. Для її досягнення були використані наступні методи: теоретичні – зіставлення узагальнених наукових даних, за допомогою яких проведено теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження інтелекту; емпіричні – тестування, бесіда, спостереження, які застосовувались з метою вивчення інтелекту шахістів з різним рейтингом ФІДЕ; статистичні – обробка та узагальнення даних емпіричного дослідження з використанням комп'ютерного пакету IBM SPSS Statistics 24.0.

Вибір методик діагностики предметного інтелекту в межах нашого дослідження пов'язаний з концепцією інтелекту, розробленою Р. Кеттелом, а пізніше розвинутою Дж. Хорном. Згідно з нею інтелект включає низку здібностей, які взаємодіють і «працюють» спільно. Інтелект поділяється на «текучий (вільний)» та «кристалізований (пов'язаний)» Перший має природне походження, другий – результат впливу культури [цит. за 2].

Текучий інтелект шахістів в нашому дослідженні вивчався за допомогою Методики прогресивних матриць Дж. Равена, а кристалізований – Теста структури інтелекту Р. Амтхауера.

Для діагностики показників емоційного інтелекту був використаний Тест-опитувальник емоційного інтелекту (ЕМІн) Д. В. Люсіна. За Люсіним психологічна сутність емоційного інтелекту полягає в наступному. Людина може: 1) розпізнати емоцію, тобто встановити факт наявності емоційного переживання у себе або іншої людини; 2) ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї мовне вираження;

3) розуміти причини, що викликали певну емоцію, і слідства, до яких вона приведе; 4) контролювати інтенсивність емоцій, перш за все, приглушати надмірно сильні емоції; контролювати зовнішній прояв емоцій, а при необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію.

Продовжуючи традицію Г. Гарварда, Люсін вважає, що здатність до розуміння емоцій і здатність керувати ними, можуть бути спрямовані, як на власні емоційні переживання (внутрішньоособистісний ЕІ), так і на емоції інших людей (міжособистісний ЕІ) [3].

В нашому дослідженні взяли участь 40 шахістів у віці від 14 до 79 років, з різних регіонів України та з різним рівнем Українського рейтингу (від 1893 до 2611), затвердженого в рейтинг-листі ФІДЕ, та опублікованого на сайті Федерації Шахів України.

Рейтинг показує, рівень гри шахіста на даний час. Чим вище рейтинг, тим краще грає шахіст і тим вище його шаховий рівень. Рейтинги перераховуються кожного 1-го числа кварталу, на підставі турнірів в яких грає шахіст. У подальшому в нашому дослідженні він буде мати позначення Р (рейтинг шахіста).

За результатами порівняння індивідуальних рейтингів було виокремлено дві групи досліджуваних. Першу склали 10 шахістів з відносно високим рейтингом ФІДЕ (від 2438 до 2611) – ШВР; другу 10 гравців з відносно низьким рейтингом (від 1893 до 2089) – ШНР.

Обробка даних досліджування здійснювалася за допомогою кількісного (кореляційного) та якісного аналізу (метод таблиць). Результати кореляційного аналізу наведені у табл. 1.

Таблиця 1 – Значущі коефіцієнти кореляції між показниками (n = 40)

	ПРІ	ПДІ	ПГФ	РНЕ	СКІ	МР	ВР	ВУ
Р	639*	645*	793**	635*	699*	-659*	-655*	-641*

Примітка. Тут і далі: 1) нулі та коми опущені; 2) позначення:** – зв'язок на рівні 1% ($p < 0,01$), * – на рівні 5% ($p < 0,05$).

З таблиці випливає, що показник Р (рейтинг шахістів) додатно на 5% рівні корелює з показниками ПРІ (просторовий інтелект), ПДІ (інтегральний показник предметного інтелекту) тесту Амтхауера, РНЕ (розклад на елементи), СКІ (стандартний коефіцієнт інтелекту)

тесту Равена і на 1% рівні з показником ПГФ (перегрупування фігур) зазначеного тесту. Водночас показник рейтингу шахістів на 5% рівні від'ємно пов'язаний з показниками ВР (розуміння своїх емоцій), ВУ (управління своїми емоціями); МР (розуміння чужих емоцій) опитувальника Люсіна.

Кореляційний аналіз дозволив дослідити закономірні взаємозв'язки між показниками інтелекту і показником рейтингу ФІДЕ; встановити, що зазначені зв'язки мають складний неоднозначний характер.

За допомогою якісного аналізу були отримані відомості про особливості інтелекту шахістів з високим і низьким рейтингом. Результати свідчать, що у низці випадків відмінності у показниках зазначених груп є статистично значущими за t-критерієм Стьюдента (табл. 2).

Таблиця 2 – Статистично значущі відмінності у показниках інтелекту досліджуваних (n = 20)

№	Показник	Група	М	Група	М	t-крит.
1	ВІ	ШВР	78,4	ШНР	30,3	3,88**
2	РМІ	ШВР	72,5	ШНР	28,4	3,53**
3	ПРІ	ШВР	78,9	ШНР	30,0	3,34**
4	МНІ	ШВР	55,1	ШНР	28,8	3,35**
5	ПДІ	ШВР	80,9	ШНР	30,0	3,92**
6	РНЕ	ШВР	60,5	ШНР	31,3	2,65*
7	ПГФ	ШВР	96,9	ШНР	46,2	3,08**
8	СКІ	ШВР	70,2	ШНР	31,8	3,08**
9	МР	ШВР	45,4	ШНР	78,9	-2,74*
10	ВР	ШВР	39,6	ШНР	65,5	-2,61*
11	ВУ	ШВР	33,8	ШНР	73,2	-2,70*

Шахісти групи з високим рейтингом ФІДЕ переважають шахістів з низьким рейтингом за показниками: вербальний інтелект (ВІ), рахунково-математичний інтелект (РМІ), просторовий інтелект (ПРІ), мнемічний інтелект (МНІ), інтегральний показник предметного інтелекту (ПДІ), перегрупування фігур (ПГФ), розклад на елементи (РНЕ) та стандартний коефіцієнт інтелекту (СКІ). В той же час шахісти з низьким рейтингом переважають шахістів з високим рейтингом за показниками розуміння чужих емоцій (МР), розуміння своїх емоцій (ВР), управління своїми емоціями (ВУ). В усіх перелічених випад-

ках відмінності є статистично значущими ($p < 0,05$ і $0,01$).

Перейдемо до психологічної інтерпретації наведених результатів. Якісний аналіз даних показав, що шахісти з більш високим рейтингом значно перевершують шахістів з низьким рейтингом за рівнем розвитку низки властивостей інтелекту. Це свідчить про наступне.

По-перше, отримані результати підтверджують існуючу в психології думку про наявність тісних зв'язків між рівнем розвитку розумових здібностей і успішністю гри в шахи. По-друге, їх, на наш погляд, можна пояснити діалектичним характером взаємодії між зазначеними феноменами. Так, з одного боку, відомо, що наявність високого рівня розумових здібностей є передумовою успіхів за шахівницею. З другого, шахи, у свою чергу, сприятливо впливають на розвиток розумових здібностей [9].

Втім зауважимо, що хоча більшість шахістів з високим інтелектом мають також і високий рейтинг ФІДЕ, серед досліджуваних є і такі, на кого ця закономірність не поширюється. Маючи розвинений інтелект, вони не є успішними шахістами. Застосування нами методів спостереження та бесіди дозволило встановити, що причинами цього є низка індивідуально-психологічних особливостей згаданих осіб. Так, з'ясувалося, що у «неуспішних» шахістів недостатньо розвинені такі властивості особистості, як впевненість в собі, самоефективність, цілеспрямованість, наполегливість, переважає мотивація запобігання невдачам тощо.

Особливу цікавість, на наш погляд, являють результати якісного аналізу, що стосуються зв'язків між шаховим рейтингом досліджуваних та їхнім емоційним інтелектом. Отримані результати показують, що шахісти низького класу переважають більш класних колег за низкою параметрів емоційного інтелекту. Спробуємо це пояснити.

Зазначимо, що серед психологів немає єдиної думки стосовно зв'язків між грою в шахи та емоційним компонентом інтелекту. Низка дослідників (Р. Асієго, Л. Гарсія, М. Бетанкорд, Р-М. Шутс тощо) стверджує, що шахи покращують «психосоціальні навички». [Там само].

Однак є й такі дослідники, що дотримуються протилежної точки зору. Вони, зокрема, звертають увагу на грубість, агресивність і зневажливе ставлення до оточуючих низки провідних гротмейстерів світу, пояснюючи це тим, що успішність в шаховій грі, потребуючи розвинутого предметного інтелекту, значно менше залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту [Там само].

На наш погляд, обидві точки зору, хоча і здаються протилежними, при більш прискіпливому розгляді не суперечать одна одній. Справа в тім, що шахи можуть бути просто корисною і цікавою грою, яка серед іншого допомагає розвинути якості емоційного інтелекту. Дійсно, під час шахової партії людина несвідомо слідує за суперником, намагається зрозуміти його емоційний стан, передбачити емоційні реакції, стримує власні емоції тощо. Все це, так би мовити, «працює» на емоційний інтелект.

Однак, водночас у випадку, коли людина обирає шахи як майданчик, де намагається домогтись максимального життєвого успіху, ситуація кардинально змінюється. Для досягнення бажаного шахіст-професіонал високого класу повинен віддавати шахам увесь свій час, жити тільки шаховою грою тощо. В цьому випадку він, може зупинитися у розвитку емоційного інтелекту, і навіть поступово втрачати вже опановані навички конструктивної комунікації з оточуючими.

Спостереження за шахістами, що брали участь в нашому дослідженні показують, що більшість з досліджуваних групи ШВР (шахісти з високим рейтингом) загалом відповідають подібному ствердженню.

Аналіз результатів теоретично-емпіричного дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Психологічну природу інтелекту найбільш повно і точно відбиває його розуміння як певної здібності, що визначає загальну успішність адаптації до нових ситуацій за допомогою розв'язання задач у внутрішньому плані дії за домінування свідомості над несвідомим.

2. Кореляційний аналіз дозволив вивчити закономірні взаємозв'язки між показника-

ми предметного та емоційного інтелекту й показником рейтингу ФІДЕ, встановити, що вони мають як додатний, так і від'ємний характер.

3. Якісний аналіз показав, що результати шахістів з високим рейтингом ФІДЕ за більшістю параметрів інтелекту переважають результати шахістів з низьким рейтингом (відмінності мають статистично значущий характер).

4. Більшість шахістів з високим інтелектом також мають і більш високий рейтинг ФІДЕ. Однак, серед досліджуваних є такі, на кого ця закономірність не поширюється.

5. Шахісти з низьким рейтингом ФІДЕ переважають шахістів з високим рейтингом за низкою параметрів емоційного інтелекту.

6. Дослідження не охоплює всіх питань, пов'язаних із досліджуваною проблемою. Наш погляд, актуальним є також вивчення особливостей інтелекту шахістів з різним рейтингом ФІДЕ за чинниками віку і статі, дослідження особливостей пам'яті зазначених осіб і т.ін.

Список використаних джерел

1. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности / В. М. Блейхер. - К., 1978. - 142 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. - СПб.: «Питер», 2007. - 368 с.
3. Люсин Д. В. Опросник эмоционального интеллекта / Д. В. Люсин. - М.: Еминем, 2005. - 277 с.
4. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко. - К.: Вища шк., 2003. - 126 с.
5. Ошеров М. Психология шахматной борьбы / М. Ошеров. - М.: Изд-во «Русский шахматный дом». - 2017. - 87 с.
6. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
7. Файн Р. Психология шахматного игрока / Р. Файн. Размышления психоаналитика о шахматах и шахматистах. - М.: Изд-во «Русский шахматный дом». - 2015. - 96 с.
8. Черножук Ю. Г. Індивідуально-типів особливості структури інтелекту осіб з різною емоційною диспозицією // «Наука і освіта». - 2005. - № 5-6. - С. 153-155.
9. Aciego R, García L, Betancort M. The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in schoolchildren. Span. J Psychol. 2012 Jul;15(2): 551-9.
10. Gardner H. Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligence. / H. Gardner. - New York: Basic Books, 1983. - 504 p.
11. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. - New York: Bantam Books, 1997. - 353 p.

Yuri CHERNOZHUK

Odesa

INTELLIGENCE OF SHAHISTIS: DIFFERENTIAL ANALYSIS

The article presents the results of the theoretical and empirical study of the peculiarities of the subject and emotional intelligence of chess players with different ratings of FIDE. Object intelligence is understood as the property of the personality which ensures the solution of the tasks of interaction with objects of material and spiritual culture, objects of nature. Emotional intelligence is the ability of the personality to understand and manage its own emotions and emotions of others.

The results of the study have shown that the results of high-ranking FIDE chess players, according to most intelligence parameters, are dominated by low-ranking chess scorers. Most chess players with higher intelligence also have a higher FIDE rating. Low ranking FIDE chess players surpass chess players with high ranking for a range of emotional intelligence parameters.

Key words: intelligence, objective intelligence, emotional intelligence, chess, chess players, rating.

ЮРИЙ ЧЕРНОЖУК

г. Одесса

ИНТЕЛЛЕКТ ШАХМАТИСТОВ: ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей предметного и эмоционального интеллекта шахматистов с различным рейтингом ФИДЕ. Предметный интеллект понимается как свойство личности, обеспечивающее решение задач взаимодействия субъекта с предметами материальной и духовной культуры, объектами природы. Эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управления ими.

Результаты исследования показали, что результаты шахматистов с высоким рейтингом ФИДЕ, по большинству параметров интеллекта превышают результаты шахматистов с низким рейтингом. Большинство шахматистов с более высоким интеллектом также имеют и более высокий рейтинг ФИДЕ. Шахматисты с низким рейтингом ФИДЕ опережают шахматистов с высоким рейтингом по ряду показателей эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: интеллект, предметный интеллект, эмоциональный интеллект, шахматы, шахматисты, рейтинг.

Стаття надійшла до редколегії 11.11.2018

УДК 159.923.5:378.046

ОЛЕНА ШЕВЦОВА

м. Київ

o.shevtsova@kubg.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК МЕТАРЕЗУЛЬТАТ РОЗВИТКУ АУТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Стаття присвячена аналізу психологічного змісту і структурно-функціональному наповненню професійної Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. Означено взаємобумовленість феноменів професійної Я-концепції й аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців. Розкрито процесуальний (через професійну самосвідомість) і результативний (через аутопсихологічну компетентність) аспекти розвитку професійної Я-концепції майбутніх фахівців.

Ключові слова: аутопсихологічна компетентність, професійно-особистісний розвиток, професійна самосвідомість, професійна Я-концепція, саморозвиток, майбутні фахівці.

У професіях соціономічного спрямування виняткової вагомості набуває система забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто психологічна компетентність, що являє собою сукупність теоретичних і прикладних знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистість і індивідуальність, включених у професійну діяльність. Високий рівень психологічної компетентності фахівців соціономічних професій переважно забезпечується розвитком аутопсихологічної компетентності, що передбачає усвідомлення особистістю власних індивідуальних особливостей у контексті професійної діяльності, а також розуміння того, як треба діяти на основі знання про самого себе як професіонала у різних фахових ситуаціях. При цьому саме здобуток певного рівня аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців може сприяти їхньому професійному зростанню, досягнення якого формується через професійну самосвідомість і фіксується у вигляді професійної Я-концепції. Проте взаємозв'язок і взаємовплив професійної самосвідомості й аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті набуття ними високого рівня професійно-особистісного розвитку потребує системних досліджень у царині психолого-акмеологічних наук.

Аутопсихологічна компетентність особистості фахівця здебільшого аналізується науковцями (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лазаренко, О. Шевцова, Т. Щербакова, Т. Яценко й

ін.) як складне психологічне утворення з характерним багатоконпонентним складом в залежності від специфіки професійної діяльності й особистісної унікальності фахівця [3; 4; 6]. Сучасними дослідниками наголошується, що засадами аутопсихологічної компетентності фахівця слугують уміння особистості розвивати і застосовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, спроможність набувати, закріплювати, контролювати, корегувати знання, вміння, навички щодо розвитку самопізнання, саморозуміння, самооцінювання, саморегуляції, самоздійснення, самоефективності тощо, гнучко перебудовувати внутрішній особистісний простір при виникненні непередбачених зовнішніх обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів в особистісно-професійному розвитку [3, 189; 4, 115]. Одночасно з тим усе частіше у якості дослідницького інтересу психологів-акмеологів (Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, А. Маркова, О. Ситников, О. Шевцова та ін.) постає професійна самосвідомість фахівців й її якісні характеристики; особливого звучання ця проблематика набуває в контексті спричиненого впливу досягнутого рівня розвитку професійної Я-концепції суб'єкта на ефективність, надійність і результативність професійної діяльності [5, 197].

Втім, проблема розвитку професійної Я-концепції особистості як метареzультату

набуття суб'єктом професійної діяльності, зокрема майбутніми фахівцями соціономічних професій, аутопсихологічної компетентності в усіх її структурно-функціональних компонентах, аналізується недостатньо. Тому метою статті є висвітлення психологічного змісту професійної Я-концепції та визначення впливу аутопсихологічної компетентності на її становлення і розвиток на етапі професійної підготовки фахівців соціономічної сфери.

Огляд психологічної літератури з проблеми становлення професійної самосвідомості фахівців дозволяє наголосити наступне: *професійна самосвідомість* формується на основі загальної самосвідомості особистості під впливом професійного середовища, спілкування з професіоналами, активної участі суб'єкта у професійній діяльності. На думку одних авторів, професійна самосвідомість є однією з функціональних складових професійної свідомості, тобто всіх тих проявів свідомості особистості, що зв'язані з професійною діяльністю [1; 5]; інші вважають, що це є соціально-специфічна самосвідомість, професійний аспект самосвідомості людини, різновид самосвідомості особистості, що відбиває приналежність людини до певного соціально-професійного середовища, спільноти [2]; третя точка зору: професійна самосвідомість як специфічна форма самосвідомості – це усвідомлення себе як діяча, як суб'єкта праці.

Теоретичний аналіз сучасної психологічної літератури доводить, що *професійна самосвідомість* розглядається як інтегральна характеристика особистості, що поєднує різноманіття уявлень людини:

- про себе як професіонала і в професійній ролі, про рівень розвитку професійних якостей, системи відносин, оцінок і установок до себе як до професіонала;
- про трудові функції, предмет, цілі, процес, результат професійної діяльності й оцінку досягнень у ній; про норми, правила, моделі своєї професії як еталони для усвідомлення своїх якостей;
- про якість й оцінки колег на адресу професіонала.

У контексті професійного становлення особистості професійна самосвідомість трактується як: 1) детермінанта і показник розвитку її суб'єктності в процесі професіоналізації;

2) психологічне забезпечення можливості оцінки і корекції власних дій по самоініціативі фахівця і проектування людиною себе як професіонала в ході професіоналізації; 3) фактор професійного самовизначення і професійного розвитку особистості.

Професійна самосвідомість виступає внутрішнім функціональним засобом праці, що забезпечує проектування людиною власної професійної діяльності, її перебіг і ефективність, а також самопочування людини в професії.

Загальне функціонально-цільове призначення професійної самосвідомості і професійної Я-концепції аналогічно функціонально-цільовому призначенню самосвідомості і Я-концепції, але розглядається крізь призму професійного становлення особистості, конкретної професійної діяльності людини, усієї її професійної кар'єри.

У дослідженнях професійної самосвідомості особистість виступає насамперед як суб'єкт реальної професійної діяльності, що пізнає і діє відповідно до вимог предметного і соціально-професійного середовища, його соціально-професійної ролі, а також відповідно до його власних вимог до професії. У цьому плані професійна самосвідомість людини вужче її самосвідомості. Разом з тим, соціально-професійна роль особистості може ставати точкою відліку для визначення свого «Я»; особистість також висуває власні вимоги до професії, здійснює саморозвиток у ній, ставить до власних результатів професійного становлення, взаємодіє із соціально-професійним оточенням. У цьому плані професійна самосвідомість не може визначатися тільки тими об'єктивними зв'язками і відносинами, що реалізуються професійною діяльністю і не вичерпується усвідомленням людиною себе тільки як суб'єкта цієї діяльності.

Різні дослідники проблематики професійної самосвідомості особистості виокремлюють у визначенні цієї категорії відмінні аспекти. Так, *професійна самосвідомість* розуміється як різновид самосвідомості особистості, що відбиває приналежність людини до певного соціально-професійного середовища, спільноти (С. Джанер'ян) [1]; як усвідомлення людиною своєї приналежності до певної професійної спільноти (Б. Паригін); як процес пізнання та самооцінки людиною своїх

професійних якостей, а також ставлення до них (В. Брагіна); як усвідомлення себе як суб'єкта власної професійної діяльності (П. Шавір); як сукупність професійних значень і професійних смислів (Н. Чепелєва). Таким чином, професійна самосвідомість є соціально-специфічною формою самосвідомості людини, завдяки якій і у форматі професійної Я-концепції фіксуються підсумки усвідомлення людиною себе як суб'єкта діяльності і як особистості на кожному етапі професійного становлення та яка являє собою процес пізнання та самооцінки людиною своїх професійних якостей, а також ставлення до них і процес усвідомлення особистістю себе як суб'єкта власної професійної діяльності (О. Шевцова) [5].

Професійна Я-концепція більшістю дослідників розглядається як частина загальної Я-концепції людини й, одночасно, позначається доволі по-різному: як реальний Я-професіонал (О. Козієвська), особистісний конструкт Я-професіонал (О. Москаленко), пов'язана з професійною діяльністю Я-концепція (Л. Мітіна, І. Вачков), Я-модель професіонала (Ж. Кобцева), професійний Я-образ (Т. Мирнова), цілісний образ себе як професіонала (А. Маркова). Втім, аналіз літератури дозволяє навести сутнісне визначення *професійної Я-концепції* як продукту професійної самосвідомості людини, як динамічної системи сполучених з емоційно-ціннісним ставленням уявлень людини про себе в контексті її професії, професійної діяльності, конкретного професійного співтовариства, професійного становлення і розвитку.

Хоча історія досліджень професійної Я-концепції науковцями-психологами нетривала (декілька десятиліть), у сучасній психологічній науці цей феномен вивчається і розглядається з позицій змістовного, структурного, динамічного, функціонального, а останнім часом – системного й акмеологічного підходів.

Професійна Я-концепція, як частина загальної Я-концепції людини, переважною більшістю дослідників визначається через ключові поняття: самосвідомість (Л. Мітіна, В. Столін й ін.); сукупність уявлень індивіда про себе (Р. Бернс, М. Мольц, А. Налчаджян); образ світу (І. Кон, Т. Шибутані); саморегуляція (К. Калмикова, Є. Климов, В. Ядов); утворення (О. Москаленко, Ф. Патакі, В. Семиченко);

ставлення, настановна система, смисл (Р. Бернс, М. Розенберг, В. Столін й ін.); внутрішній функціональний засіб праці або компонент операційної сфери професійної праці (А. Маркова, Н. Самоукіна й ін.); як результат адекватного самопізнання людиною себе як професіонала під впливом професійної діяльності, спілкування з професіоналами й активної участі самого суб'єкта в професійній діяльності (С. Т. Джанер'ян й ін.). Отже, очевидне багатопланове трактування професійної Я-концепції фахівця. Втім, попри значний інтерес сучасних вчених до досліджуваної проблематики, на сьогодні не існує у психологічній літературі єдиного розуміння й категоріального визначення професійної Я-концепції.

У цілому, ряд авторів наголошує на тому, що *професійна Я-концепція*, складаючись в онтогенезі пізніше Я-концепції, маючи спільні з останньою складові, але, будучи конкретизованою й усвідомленою у зв'язку з нормами, правилами, моделями професійної діяльності, є результатом адекватного самопізнання людиною себе як професіонала під впливом професійної діяльності, спілкування з професіоналами й активної участі самого суб'єкта у професійній діяльності, у своєму особистісному і професійному розвитку.

Аналіз сучасних досліджень з проблематики професійної Я-концепції фахівців різних спеціальностей дозволяє виокремити три аспекти розгляду професійної Я-концепції: феноменологічний (погляди на її зміст і структуру), емпіричний (особливості характеристик професійних Я-концепцій у зв'язку з окремими професійними й особистісними корелятами), методичний (способи діагностики індивідуальних особливостей професійної Я-концепції та основні напрями практичного використання її результатів).

Зміст професійної Я-концепції особистості розглядають як сукупність її уявлень про себе у відношеннях до різних соціальних об'єктів і сфер своєї життєдіяльності, в якості яких виокремлюють:

- характеристики самого професіонала;
- професію і професійну кар'єру як:
- предметну сферу праці;
- множину професійних позицій;
- послідовність етапів особистісної динаміки на професійному шляху;
- галузь і сукупність усіляких досягнень;

- професійне середовище, до якого включено реальних й уявних професіоналів;
- близьких людей, членів родини, сімейні події;
- життєві події й обставини.

За структурного підходу в якості структурних компонентів професійної Я-концепції розглядають ставлення особистості до сфер життєдіяльності у наступних формах:

- людина як суб'єкт різноманітних видів діяльності демонструє активне ставлення як до об'єктів, так і до суб'єктів власного світу у формі впливів на них («я дію», «я можу»);
- ставлення людини до певних аспектів її життєдіяльності реалізується у формі інтенції («я хочу»);
- ставлення до різних сторін дійсності може реалізуватися у когнітивній формі як констатація, як знання про їх існування («я думаю», «я вважаю»);
- ставлення у формі емоційного відношення («я відчуваю», «мені подобається»).

У якості окремих характеристик професійної Я-концепції майбутнього фахівця переважно зазначаються: повнота (наявність структурних компонентів професійної Я-концепції); провідна форма ставлення (перевага в структурі певного компонента); узгодженість (наявність кореляційного зв'язку між компонентами); широта (представленість різносторонніх ставлень); суб'єктна віднесеність (фахівець як суб'єкт професійної діяльності виступає переважно як активна сторона ставлення); прийняття себе як професіонала (співвідношення позитивних і негативних самооцінок).

За системного підходу розглядають професійну Я-концепцію як результат адекватного самопізнання людиною себе як професіонала під впливом професійної діяльності, спілкування з професіоналами й активної участі самого суб'єкта у професійній діяльності та визначають її як систему сполучених з оцінкою уявлень людини про себе як суб'єкта професійної діяльності і як особистості, призначену для реалізації тих або інших за змістом смислових відношень людини до професії й через це для забезпечення її власного функціонування і/або розвитку й самореалізації в професії. За акмеологічного підходу прослідковується тісний взаємозв'язок структурно-функціональних складових професій-

ної Я-концепції особистості фахівця як результируючих наслідків процесуальної сторони набуття нею аутопсихологічної компетентності [3]. Оскільки результивний аспект аутопсихологічної компетентності суб'єкта професійної діяльності вміщує самовмотивованість, самоусвідомлення, саморозуміння, самооцінку, самоцінність, самоповагу, самоприйняття, аутосимпатію, самоконтроль, локалізацію суб'єктивного контролю, самовпевненість, самопідтримку, самопомогу, самоорганізованість, самоефективність, самотождність [4, 116], а професійна Я-концепція виражається через самоописи, через погоджені, вербально фіксовані твердження, що відбивають уявлення фахівця про самого себе, включаючи когнітивні, емоційні і самоконтролюючі компоненти, які у сукупності складають цілісну професійну Я-концепцію фахівця, то, відповідно, варто розцінювати професійну Я-концепцію метареzультатом набуття особистістю аутопсихологічної компетентності.

Примітне, що у більшості досліджень проблематики професійної Я-концепції явно чи опосередковано наголошується на тому, що рівень її розвитку обумовлює ефективність професійної діяльності та професійного становлення в цілому, а сам залежить від особистісних факторів, основними серед яких є особистісна зрілість, мотивація досягнення, почуття громадянського обов'язку, життєва установка, здатність до емпатії, відповідальності за значимі події у власному житті, оволодіння навичками саморефлексії, розуміння й послуговування своїми психологічними ресурсами [1; 2; 5; 6]. На наш погляд, така сукупність факторів відтворює власне аутопсихологічну компетентність особистості.

Отже, варто наголосити на взаємопов'язаність професійної самосвідомості, аутопсихологічної компетентності та професійної Я-концепції майбутніх фахівців. Так, процеси самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення себе як майбутнього професіонала, як суб'єкта професійної діяльності, як частину професійної спільноти призводять до формування інтегрального й, водночас, високодиференційованого, у деякій мірі сталого й, водночас, відкритого до позитивних змін образу «Я-професіонал»; процеси самооцінювання і самовідношення майбутніх фахівців

спричинюють і формують їх професійну самооцінку та професійне самоставлення відповідно; процеси самоконтролювання, самоорганізованості й саморегуляції відбиваються в особливостях поведінкового потенціалу майбутніх фахівців через локус контролю, самоефективність, готовність до внутрішньої і зовнішньої діяльності. Таким чином, нами професійна Я-концепція визначається як продукт професійної самосвідомості й метареzультат аутопсихологічної компетентності фахівця, як динамічна система взаємопов'язаних з емоційно-ціннісними переживаннями, оцінками та поведінково-регулятивними актами уявлень людини про себе як професіонала в контексті його професійної діяльності, кар'єри, конкретного професійного співтовариства, професійного становлення і розвитку. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні корелят структурних компонентів аутопсихологічної компетентності та окремих складових і цілісної професійної Я-концепції майбутніх фахівців різних спеціальностей соціономічних професій задля розробки і впровадження ефективних програм особистісно-професійного розвитку на етапі професійної підготовки.

OLENA SHEVTSOVA
Kyiv

PROFESSIONAL I-CONCEPT AS A META RESULT OF DEVELOPMENT OF AUTO PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS

The article is dedicated to analysis of psychological contents along with structural and functional components of professional I-concept of future specialists in socionomical professions. The article describes the reciprocal link between the phenomena of professional I-concept and auto psychological competence of future specialists. It articulates process-oriented (through professional self-consciousness) and result-oriented (through auto psychological competence) aspects of development of professional I-concept of future specialists.

Key words: auto psychological competency, professional development, personal development, professional self-actualization, professional I-concept, self-development, future specialists.

ЕЛЕНА ШЕВЦОВА
г. Киев

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК МЕТАРЕZУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья посвящена анализу психологического содержания и структурно-функциональному наполнению профессиональной Я-концепции будущих специалистов социономических профессий. Отмечено взаимообусловленность феноменов профессиональной Я-концепции и аутопсихологической компетентности будущих специалистов. Раскрыто процессуальный (через профессиональное самосознание) и результативный (через аутопсихологическую компетентность) аспекты развития профессиональной Я-концепции будущих специалистов.

Ключевые слова: аутопсихологическая компетентность, профессионально-личностное развитие, профессиональное самосознание, профессиональная Я-концепция, саморазвитие, будущие специалисты.

Список використаних джерел

1. Джанерьян С. Т. Системное исследование профессиональной Я-концепции. *Системное исследование индивидуальности человека*: колл. монография / под ред. В. Белоуса, И. Боязитовой. Пятигорск, 2011. С. 26-58.
2. Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. Т. 2. Вип. 10 (91). Миколаїв, 2013. С. 227-232.
3. Шевцова О. М. Аутопсихологічна компетентність як фактор особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів. *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі* : зб. тез допов. Всеукр. наук.-практ. конф., 17-18 травня 2017 р., Мукачєво / Мукачєво : МДУ, 2017. С. 188-190.
4. Шевцова О. М. Розвиток аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери засобами акмеологічних технологій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* : збірник наук. праць / ред.кол. : О. Блинова та ін. Вип. 2. Т. 2. Херсон, 2018. С. 114-119.
5. Шевцова О. М. Психологічна характеристика рівнів розвитку професійної Я-концепції фахівця. *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конгресу педагогів та психологів «Be smart!»*, 17-18 лютого 2015, м. Женева (Швейцарія). Т. 2. С. 197-202.
6. Яценко Т. Є. Психологічна компетентність як еколого-психологічна характеристика особистості сучасного педагога. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. VII : Екологічна психологія. Вип. 26. Житомир, 2011. С. 590-599.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2018

УДК 159.9 +376

ЮЛІЯ ЩАМБУРА

м. Одеса

llacampeona@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ БУЛІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті аналізується проблема булінгу серед підлітків з особливими освітніми проблемами в умовах навчального закладу. Уточнено психологічна сутність булінгу та розкриті фактори, що впливають на його прояв в освітньому середовищі. Показана специфіка розвитку підлітків з вадами слуху. Емпірично зафіксовано особливості прояву булінгу в умовах навчального закладу у підлітків з вадами слуху.

Ключові слова: булінг, булінг в умовах навчального закладу, насилля, цькування, підлітки з особливими освітніми проблемами.

Проблема булінгу має давню історію як в психологічних, так і в педагогічних роботах. Останніми роками визнано поширення в освітній практиці шкільного булінгу. Огляд існуючих досліджень свідчать, що це соціальна проблема всього світу. Географія булінгу доволі вражаюча: від Америки до Японії та Австралії (Adeleke et al, 2008; McEachern et al, 2005; Carlyle, Steinman, 2007). Україна не є виключенням з цієї ситуації. За даними дослідження, проведеного в 2017 році ЮНІСЕФ, 67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу протягом останніх трьох місяців. 24% дітей стали жертвами булінгу, і 48% з них нікому не розповіли про ці випадки [7].

Особливу теоретичну актуальність проблема булінгу набуває у зв'язку з неоднозначністю термінологічного визначення, а також відсутністю цілісних концептуальних підходів щодо розуміння сутності поняття, механізмів його прояву та факторів, що впливають на його появу.

Що стосується практичної актуальності теми, то переважно дослідники-практики більш акцентують увагу на актуальності проблеми, ніж на заходах та прийомах її системного психологічного вирішення. У цьому відношенні можна також констатувати недостатню опрацьованість цієї проблеми.

Особлива складність полягає у тому, що підлітки з особливими освітніми потребами

мають певні відхилення у розвитку, що суттєво утруднює розробку програм, прийомів, методів та психотехнологій упередження та подолання поширення булінгу в освітніх закладах.

Все вищезазначене виступило підставою для дослідження проблеми булінгу серед підлітків з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу.

Мета статті: на підставі емпіричних результатів дослідження визначити особливості прояву булінгу серед підлітків з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу.

Задання:

1. Уточнити психологічне значення сутності булінгу та основні підходи щодо його розуміння.
2. Описати фактори, що впливають на появу булінгу в освітньому середовищі.
3. Охарактеризувати специфіку розвитку підлітків з особливими освітніми проблемами.
4. Вивчити особливості булінгу серед підлітків з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу.

Як свідчать результати теоретичного дослідження у сучасній науковій літературі (Александров Д., Коновалов А. Ю., Петросянц В. Р., Гришаєва Н. О., Гребеннікова О. О., Бутенко В. Н., Волкова І. В., Кривцова С. В. та ін.) досі не існує єдиного визначення поняття булінгу, хоча це явище вивчається вже протягом десятиліть.

Уперше в науковому колі це явище було висвітлено в статті Петера-Пауля Хайнеманна в 1969 році. З початку 1990х років дослідження булінгу почали проводитися вже на міжнародному рівні [5, 20].

З моменту появи перших досліджень даного феномена сучасна психологічна наука накопичила низку теорій щодо його розвитку.

Історично першою стала теорія П.-П. Хайнеманна, в якій вчений виділяє та вивчає лише дві ключові категорії у феномені боулінгу – це переслідувачі та жертви. Через те, що П. П. Хайнеманн створював свою теорію на підставі спостережень, він звернув увагу на те, що переслідувачами можуть бути будь-які індивіди, яким хтось заважає, або невчасно втручається. У той же час, дослідник підкреслював, що жертви, як правило, характеризуються деяким зовнішнім або поведінковим відхиленням, що дратує оточуючих. З одного боку лише дві категорії дозволяють більш детально вивчити особливості їх взаємодії, але з іншого – це виводить ці категорії в певний соціальний та дослідницький вакуум і ставить під сумнів основні висновки та результати. Оскільки не має сенсу сперечатись із значенням та впливом на феномен булінгу таких категорій, як інші члени колективу, вчителі, батьки та інші учасники внутрішніх та зовнішніх зв'язків. Аналіз даної теорії свідчить про те, що вона побудована на даних виключно спостереження та співзвучна з загальними принципами теорії Конрада Лоренца. Хоча є привід говорити про її певну обмеженість, тобто відсутність системності, проте ця теорія виступила потужним поштовхом до низки детальних та системних досліджень проблеми булінгу в школі з боку наукового співтовариства.

Дещо іншу теорію запропонував Анатоль Пікас в 1976 році. Суттєвою відмінністю її було те, що в основі процесу булінгу вчений вбачав посилення негативних коливань в соціальній групі, що підтверджується сучасними дослідженнями про механізми зараження та розповсюдження емоційних станів в групі. Більш того, А. Пікас мав на увазі, що всі групи на певні подразнення будуть реагувати однаково. З нашого погляду, саме ця заява виступає обмежувачим фактором даної теорії. Оскі-

льки, кількісний та якісний склад групи протягом тривалого часу (що є характерною особливістю булінгу) може бути різним, тому складно уявити, що тип та особливості коливань в неї кожен раз будуть однаковими.

Третя теорія, яка вже носила суто психологічний характер була представлена Деном Олвеусом, який описує два особистісних типи «шкільний хуліган» та «хлопець для побиття». Більш того, заслугою вченого стало те, що він склав психологічний портрет переслідувача (булі) та жертви, а також здійснив спробу провести прогнозування наявності булінгу в класі та підставі аналізу присутності потенційних переслідувачів та потенційних жертв. Більш того, Д. Олвеус особливу увагу в ході визначення потенційної можливості стати переслідувачем або жертвою приділяє дослідженню ситуації в родині, а саме практиці покарання дитини із застосуванням фізичної сили, холодність відносин батьків та недостатній контроль за поведінкою дитини. Під час вивчення даної проблеми вчений дійшов висновку, що важливими також є чинники, що стосуються навчання в школі. Таким чином, в теорії вибудовується певна модель: значущі зовнішні та внутрішні чинники – родина, ситуація навчання в школі, наявність у складі класу переслідувачів та жертв – а булінг як результуюча змінна.

Лише у 2005 році фінська вчена Христина Салміваллі з колегами зазначила важливість ще однієї категорії – це однокласники, що не входять до числа переслідувачів та жертв [5, 92]. Дослідниця розподілила їх на підставі ролей та їх відношення до булінгу. Таким чином, клас можна розподілити на три підгрупи: учні, які підтримують переслідувачів, учні, які намагаються захистити жертву, учні, які не втручаються та демонструють пасивність.

Отже, всі ці три теорії заклали підґрунтя для подальших більш глибоких та детальних досліджень стосовно булінгу дітей у школі. Оскільки, булінг – багатофакторне явище, кожна теорія описує певний його аспект та надає власне визначення цьому поняттю.

На підставі всіх вищезначених підходів, перше офіційне визначення булінгу, що стали використовувати в судовій практиці у Великобританії, запропонував Хелд: «булінг –

це тривале фізичне або психологічне насильство, яке чинить одна особа або група осіб по відношенню до особи, яка нездатна захистити себе в даній ситуації, з усвідомленим бажанням завдати болю, залякати або спричинити стрес іншій особі» [4, 1].

На сьогодні дослідженням булінгу займаються такі провідні вітчизняні вчені-психологи, як-то: Бикова О. А., Бутенко В. Н., Волкова І. В., Гришаєва Н. О., Грибанова Д. Я., Гребеннікова О. О., Істоміна С. В., Калініна Р. Р., Коновалов А. Ю., Кривцова С. В., Максименкова Л. І., Мойсеєва Н. М., Петросянц В. Р., Сафронова М. В. та багато ін. Аналіз та систематизація цих та інших досліджень, дозволяє нам розуміти під булінгом (від англ. Bully – хуліган, забіяка, задирака, грубіян) особливий вид насилля, а саме утиск, цькування, яке регулярно чинить один або декілька осіб протягом тривалого часу по відношенню до іншої особи, яка більш слабкіша фізично або морально [5, 26].

Аналіз та систематизація різних сучасних досліджень [1; 2; 3; 4; 5; 7 та ін.] свідчить про те, що булінг в освітньому середовищі може мати місце за умов наявності сукупності індивідуально-особистісних та соціальних факторів. До індивідуально-особистісних факторів, що впливають на появу булінгу в підлітковому колективі можна віднести наступні: високий рівень проактивної агресивності, схильність до домінування, знижена навчальна мотивація, низький рівень вихованості та ін. Соціальні фактори, що зумовлюють прояв булінгу можна розділити на декілька груп. До першої групи можна віднести сімейне благополуччя – соціально-економічний статус родини, особливості сімейної системи, стиль виховання та ін.). Друга група охоплює ситуацію навчального середовища – особливості соціометрії класу, конфліктогенність середовища, провокаційне ставлення вчителів до учнів, шкільні вимоги щодо правил та норм поведінки, а також контроль з боку шкільного персоналу щодо їх виконання та ін.). Третю групу складають чинники, пов'язанні з медіа середовищем – медіа контент телебачення, Інтернет ресурсів, Інтернет ігор та ін.

Оскільки проблема булінгу охоплює будь-яке освітнє середовище особливу важливість

набувають шкільні колективи включені в інклюзивну освіту. В останні роки у багатьох країнах світу спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей зі зниженим слухом, які навчаються серед однолітків зі збереженою слуховою функцією, і наша країна не є виключенням. За даними Медіа Центра Ukraine Crisis, наразі в Україні близько 300 тисяч дітей з вадами слуху [6]. Частина цих дітей відвідують заклади загальноосвітнього та спеціалізованого типу, де мають підвищені шанси стикатися з ознаками булінгу, зокрема через вади слуху. Слух має велике значення для розвитку людини. Пізнання оточуючої дійсності, явищ природи і суспільного життя вкрай ускладнене у людини, позбавленої слуху.

Певні вади слуху обумовлюють затримку мовленнєвого розвитку, який лежить в основі всіх пізнавальних процесів. Тому відсутність мови або її недорозвинення порушує мисленнєву діяльність, що також може провокувати булінг по відношенню до такого підлітка.

Мова регулює поведінку і всі види діяльності в підлітковому віці. Тому, взаємодія та спілкування з підлітками з неповноцінною мовою викликає певні труднощі. Глибоке порушення слуху і мови сприяють соціальній ізоляції дітей з особливими потребами, оскільки їх участь в різних видах спільної діяльності з дітьми, які нормально чують, обмежена.

Аналіз різних досліджень дозволяє визначити такі наслідки від втрати слуху: затримка розвитку мови, обмежений доступ до навчання, негативний вплив на успішність навчання, депресія, зниження пам'яті, почуття самотності, ізоляції, погіршення комунікації з суспільством, перепони для соціальної активності, втрата стабільності та багато ін.

Таким чином, будь-яке порушення слуху виявляє негативний вплив на психічний, фізичний і особистісний розвиток дитини.

З метою виявлення ступеня розповсюженості булінгу серед сучасних школярів, а також дослідження їх досвіду у цьому процесі нами було проведено дослідження на базі Українського дитячого центру «Молода гвардія». В анкетуванні взяли участь 95 підлітків з особливими освітніми потребами (із вадами слуху) у віці від 11 до 14 років, що

навчаються як у загальноосвітніх школах України, так і в спеціалізованих закладах для дітей з обмеженими можливостями. Питання анкети були розроблені на основі опитувальника діагностики насилля та булінгу в школі (В. Р. Петросянц) [3].

Узагальнюючи результати дослідження, нами було виявлені наступні данні. З проблемою булінгу у своєму повсякденному житті стикалася більша половина підлітків (59%), з-поміж них 18% респондентів постійно відчувають його від однолітків, 33% – не часто, 18% – відчували його раніше (див. рис. 1). Отримані результати вказують на актуальність зазначеної теми та необхідність її поглибленого вивчення.

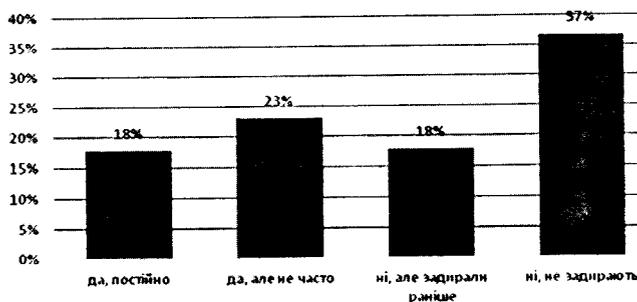


Рисунок 1 – Розподіл відповідей на запитання «Чи стикалися Ви особисто з проблемою булінгу?» (n = 95, у %)

Слід зазначити, що в сучасних умовах широка інформатизація життєвого простору особистості створює умови для поширення зони впливу на підлітка також через мережу Інтернет, стимулюючи розвиток так званого кібербулінгу. За отриманими даними (див. рис. 2), 18% учасників анкетування стикалися з анонімними образами у соціальних мережах, а 15% постраждало від публічних образ

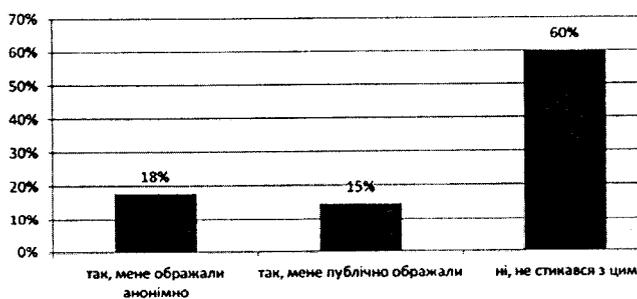


Рисунок 2 – Розподіл відповідей на запитання «Чи стикались Ви з кібербулінгом?» (n = 95, у %)

в Інтернет просторі. За даними різних авторів (Бенгіна К. О., Гришаєва С. О., Шевко Н. Р., Ісхаков І. І., Бочавер О. О., Хломов К. Д., Макарова О. О., Макарова О. Л., Махрина О. О. та ін.) вказана тенденція прогресує та створює нове проблемне поле для наукових досліджень психологів.

Оскільки навчальна діяльність сучасних підлітків обумовлює необхідність перебування значного проміжку часу у школах або інших навчальних закладах для нас було важливим дізнатися щодо наявності актів булінгу безпосередньо на території навчальної установи. Як засвідчили результати досліджень, переважна більшість підлітків (64%) були свідками проявів булінгу по відношенню до інших у стінах навчального закладу (див. рис. 3). Всі ці та інші наведені результати є тривожним симптомом відносно негативного впливу різних форм булінгу, як на психічний стан, так і на розвиток особистості, що розвивається.

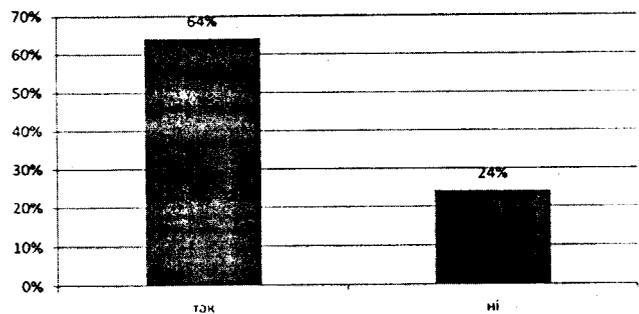


Рисунок 3 – Розподіл відповідей на запитання «Чи спостерігали Ви акти булінгу у школі по відношенню до інших?» (n = 95, у %)

В цьому аспекті актуальним є визначення причин та мотивів, що виступають імпульсом для прояву актів булінгу в поведінці підлітків. Виходячи з отриманих результатів (див. рис. 4), найбільш значущими мотиваційними траєкторіями виступають наступні: бажання самоствердитися (54%), але з-поміж них 33% за рахунок власних можливостей та потенцій та 21% – за рахунок недоліків інших; бажання приховати свої недоліки (42%); бажання помститися за будь-яку нанесену шкоду (29%), або помста як результат заздрості (21%), а також інші причини (16%). З нашої точки зору, визначені мотиви вказують гостре бажання підлітків обійняти або утримати

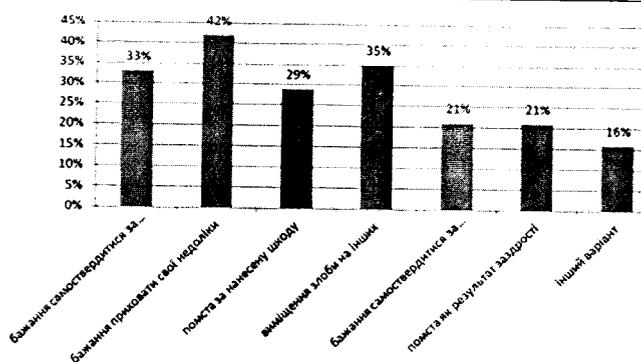


Рисунок 4 – Розподіл відповідей на запитання «У чому Ви вбачаєте причину проявів булінгу?» (n = 95, у %)

певний соціометричний статус серед одноліток. Можна також стверджувати, що вплив булінгу, який виникає в навчальному процесі, може більше відбиватися в поведінці, якщо він підкріплюється в неформальних стосунках між учнями, а також певними проблемами в родині.

Досліджуючи дану проблему (див. рис. 5), було також з'ясовано, що 58% підлітків з особливими освітніми потребами ставали на захист жертви булінгу і їм вдалося йому протистояти, 25% респондентів відповіли, що намагалися втрутитися, але це не допомогло, 8% учасників зазначили, що їхня спроба допомогти, призвела до того, що вони теж стали жертвами булінгу. І лише 4% підлітків заявили, що ніколи не втручалися та не підтримували жодну зі сторін. В даному випадку видно, що соціальне середовище в якому знаходиться підліток, неоднозначно ставиться до проявів булінгу. За своїми моральними принципами частина підлітків, як ми бачили вище, намагаються протистояти своїм одноліткам і досягають в цьому певного успіху.

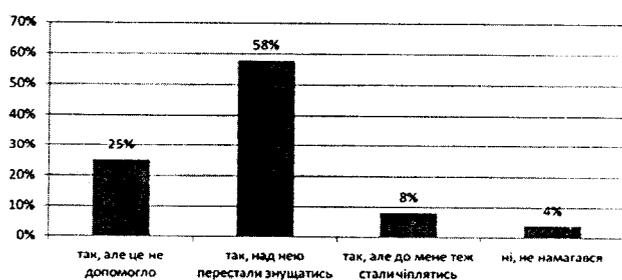


Рисунок 5 – Розподіл відповідей на запитання «Чи намагалися Ви стати на захист скривдженої людини?» (n = 95, у %)

Основною причиною протистояння булінгу серед опитуваних підлітків з особливими освітніми потребами (див. рис. 6) як засвідчили наші дані виступили такі почуття як: жалість (34%), жах (28%), ненависть (28%), страх (22%), співчуття (20%), злоба (19%), незахищеність (16%), пригніченість (14%), почуття провини (14%) та сорому (14%). Такі емпатійні риси є надзвичайно позитивними і очевидно формують певний баланс між дітьми, які не дотримуються певних моральних принципів. Ці результати є вельми цікавими з точки зору формування особистісних рис у сучасних підлітків та їх впливу на подальшу соціалізацію у суспільстві.

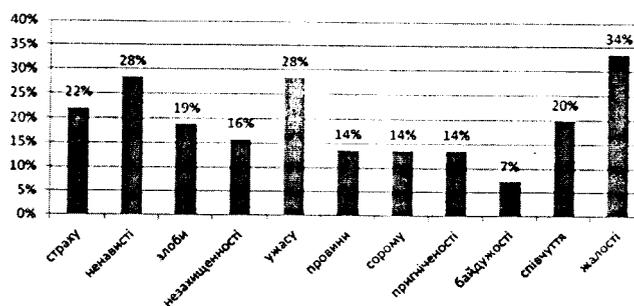


Рисунок 6 – Розподіл відповідей на запитання «Які почуття Ви переживали, коли спостерігали акти булінгу?» (n = 95, у %)

Досліджуючи механізми упередження та подолання булінгу, нами було з'ясовано (див. рис. 7) також той факт, що опинившись в ситуації булінгу по відношенню до себе, 32% підлітків з особливими освітніми потребами зазначили, що, з їхньої точки зору, припинити цей процес можуть власне учні. Другу сходинку очікуваної допомоги серед учасників дослідження обійняли фахівці (психологи,

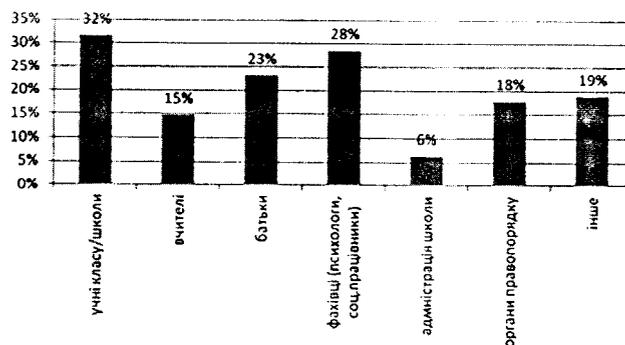


Рисунок 7 – Розподіл відповідей на запитання «Хто, на Ваш погляд, здатен припинити булінг у школі?» (n = 95, у %)

соціальні працівники) – 28%. На наш погляд, це дуже обнадійлива тенденція, що свідчить про достатній рівень довіри підлітків до фахівців, які керуються об'єктивністю та незалежністю при аналізі ситуації. Третю сходинку учасники віддали батькам (23%), а наступну обійняли правоохоронні органи (18%). Насторожуючим є той факт, що останні позиції цього рейтингу займають власно вчителі (15%) та адміністрація школи (6%).

Пояснюючи такі результати можна говорити, що очевидно однією з причин виникнення булінгу в навчальному закладі є соціально-психологічна неготовність педагогічного колективу та адміністрації упереджувати поширення булінгу серед учнів.

Результати дослідження демонструють, що 80% підлітків з особливими освітніми потребами вважають, що не можна терпіти цькування та миритися з насиллям. Більшість підлітків (див. рис. 8) зазначили, що змогли би розповісти про булінг по відношенню до себе батькам (57%), друзям (37%), фахівцю (20%), родичам (19%), анонімному фахівцю (6%), і лише 7% вчителям. І знов ж передостанню позицію зайняли вчителі. З нашої точки зору, основною причиною такого стану є загальна політика культури функціонування навчального закладу, його традицій, іміджу, яка базується на певних мотиваційних інтересах і компетентностях трудового колективу.

До того ж, важливо зауважити на даних отриманих стосовно ставлення до учнів з боку вчителів. Так, 8% підлітків зазначили, що постійно зазнають в прямій та опосередкованій формі ознаки булінгу від вчителів, 25% – відчувають, але не часто, 14% зазнавали їх раніше, і тільки 45% підлітків не відчували з



Рисунок 8 – Розподіл відповідей на запитання «Кому б Ви могли розповісти про булінг по відношенню до Вас?» (n = 95, у %)

боку вчителів ніякого утиску, на кшталт булінгу. Фактично, за даними опитування підлітків з особливими освітніми потребами, ці ознаки булінгу відчувають у таких проявах (див. рис. 9): заниженні оцінки (20%), постійно «чіпляються» (14%), ображають (13%), не дають відповідати на уроках (12%), погрожують (15%), застосовують фізичну агресію (3%). Показовим є той факт, що у 32% підлітків був досвід та спроби протистояння вчителям, але 12% з поміж них зауважили, що це робити марно.



Рисунок 9 – Розподіл відповідей на запитання «У чому виявляються ознаки булінгу до Вас з боку вчителя?» (n = 95, у %)

Вивчаючи можливості упередження проявів булінгу в освітньому середовищі, нами було зафіксовано різницю сприйняті відповідальності, яку мають нести як вчителі, так і їхні однолітки, що демонструють ознаки булінгу до інших. Цікаво, що 49% підлітків рахують, що за акти булінгу їх однолітки повинні бути морально осудженими, 25% вважають, що вони повинні нести особистісну відповідальність, 22% – підлягати кримінальній, адміністративній, дисциплінарній (20%), матеріальній (19%) і соціальній (17%) відповідальності.

При цьому на думку підлітків, що брали участь у опитуванні, відповідальність вчителів, які проявляють ознаки булінгу по відношенню до учнів, повинна бути розподілена наступним чином: кримінальна відповідальність (36%), моральна (28%), адміністративна (26%), соціальна (26%), матеріальна (25%), особиста (21%) та дисциплінарна (15%).

Ці данні можуть свідчити про те, що підлітки здійснюючи акти булінгу не достатньо усвідомлюють та розуміють відповідальність, яку вони несуть за свої навмисні і, тим паче, ненавмисні дії. Дана ситуація має стати

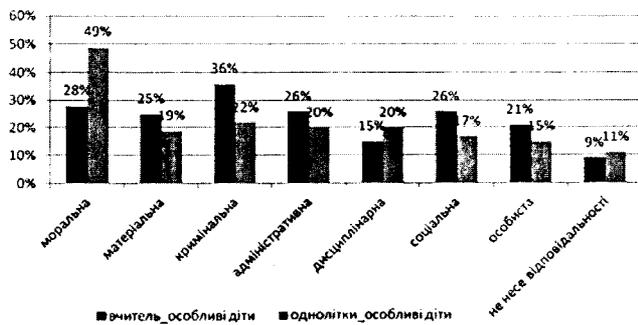


Рисунок 10 – Розподіл відповідей на запитання «Відповідальність вчителів та учнів за прояв ознак булінгу» ($n = 95$, у %)

показовою як для батьків, так і для адміністрації шкіл та викладацького складу та забезпечити оперативне втручання з метою зниження рівня проявів насильства серед учнівської молоді зважаючи на те, що 38% учасників опитування вважає в межах норми відповідати насиллям на насилля.

Таким чином, проведений теоретичний та емпіричний аналіз проблеми прояву булінгу серед підлітків з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу дозволив зробити наступні висновки:

Проведений аналіз свідчить про те, що підлітковий булінг в сучасному освітньому середовищі постає як суттєва проблема, яка має негативні соціальні, та психологічні наслідки.

Уточнено психологічну сутність булінгу як особливого виду насилля, яке регулярно чинить один або декілька осіб протягом тривалого часу по відношенню до іншої особи, яка більш слабкіша фізично або морально.

Описано основні теоретико-методологічні підходи, що дали суттєвий поштовх для наукового співтовариства у вивченні проблеми булінгу та розкритті факторів його прояву у навчальному середовищі серед підлітків.

Визначено три групи факторів, що детермінують появу булінгу серед підлітків в умовах навчальних закладів. До першої групи факторів, індивідуально-особистісних, можна віднести наступні: високий рівень проактивної агресивності, схильність до домінування, знижена навчальна мотивація, низький рівень вихованості та ін. Другу групу, соціальні фактори, складають: чинники сімейного благополуччя (соціально-економічний статус

родини, особливості сімейної системи, стиль виховання та ін.) і чинники навчального середовища (особливості соціометрії класу, конфліктогенність середовища, провокаційне ставлення вчителів до учнів, шкільні вимоги щодо правил та норм поведінки, а також контроль з боку шкільного персоналу щодо їх виконання та ін.). Третю групу складають чинники, пов'язанні з медіа середовищем – медіа контент телебачення, Інтернет ресурсів, Інтернет ігор та ін.

Показано, що будь-які вади слуху обумовлюють затримку мовленнєвого розвитку різного ступеня, що виявляє негативний вплив на психічний, фізичний і особистісний розвиток дитини і також може провокувати булінг по відношенню до такого підлітка.

Емпірично досліджено особливості прояву булінгу серед підлітків з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу за допомогою авторської модифікації опитувальника В. Р. Петросянц «Діагностика насилля та булінгу в школі».

Визначено, що майже 60% підлітків у своєму повсякденному житті стикаються з проблемою булінгу, а 33% відчували його через Інтернет простір.

Показано, що 64% підлітків були свідками або спостерігали за проявами булінгу у стінах навчального закладу, відчуваючи при цьому такі почуття як-то: жалість, жах, ненависть, страх, співчуття, злоба, незахищеність, пригніченість, почуття провини та сорому.

Виявлено пріоритетність у сподіванні підлітків на допомогу в ситуації булінгу: від однокласників, психологів, соціальних працівників, батьків, правоохоронних органів, вчителів та адміністрацію школи.

Зафіксовано, що підлітки не повною мірою розуміють наслідки булінгу та неадекватно оцінюють власну відповідальність за скоєння певних актів насилля або виявлення жорстокого ставлення до інших.

У цілому проведене дослідження демонструє що сучасне освітнє середовище має низку недоліків та проблем, що провокують розповсюдження булінгу та підкреслює необхідність розробки та реалізації в школах програм профілактики булінгу, що орієнтовані як на учнів, так на педагогічний колектив.

Список використаних джерел

1. Гришаева Н. А. Буллинг в школе [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 66–68. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/158/8175/> (дата обращения: 01.07.2018).
2. Кравцова М. Отверженные: честная книга о детской жестокости. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. — 238 с.
3. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Петросянц Виолетта Рубеновна. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, 2011. — 191 с.
4. Плакош М. І. Булінг в школі: Методичний кейс. [Електроний ресурс]. — Режим доступу: https://vber-rmk.klasna.com/...71/.../buling_metodichka_1.docx (дата обращения: 01.07.2018).
5. Рулан Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга / Пер. с норв. — М.: Генезис, 2012. — 264 с.
6. Сайт Медіа Центра Ukraine Crisis [Електроний ресурс]. — Режим доступу: <http://uacrisis.org/ru/65829-sertse-do-sertsya> (дата обращения: 21.06.2018).
7. ЮНИСЕФ: Четверть детей Украины — жертвы травли. Сайт журналу «Корреспондент.net» [Електроний ресурс]. — Режим доступу: <https://korrespondent.net/ukraine/3870516-yunysef-chetvert-detei-ukrainy-zhertyv-travly> (дата обращения: 01.07.2018).

YULIYA SHCHAMBURA

Odesa

**RESEARCH OF THE FEATURES OF BULLYING
AMONG THE TEENS WITH SPECIAL NEEDS IN CONDITIONS
OF EDUCATIONAL INSTITUTION**

The article analyzes the problem of bullying among the teens with special needs in conditions of educational institution. The psychological content of bullying is specified and the factors which influence on the manifestation in the educational environmental are disclosed. The specific of the teen's development with hearing defects is shown. The features of the bullying's manifestation in conditions of educational institution are identified empirically.

Key words: bullying, bullying in conditions of educational institution, violence, baiting, the teens with special needs.

ЮЛИЯ ЩАМБУРА

г. Одесса

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ БУЛЛИНГА
СРЕДИ ПОДРОСТКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В статье анализируется проблема буллинга среди подростков с особыми образовательными потребностями. Уточнено психологическое содержание буллинга, а также раскрыты факторы, которые влияют на его проявление в образовательной среде. Показана специфика развития подростков с дефектами слуха. Эмпирически выявлены особенности проявления буллинга в условиях учебного заведения у подростков с дефектами слуха.

Ключевые слова: буллинг, буллинг в условиях учебного заведения, насилие, травля, подростки с особыми образовательными потребностями.

Стаття надійшла до редколегії 06.09.2018

УДК 159.922.7

ОЛЕНА ЩЕРБАКОВА

м. Харків

lenascherbakova@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З РІЗНИМИ ПРОЯВАМИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Стаття присвячена розкриттю питань щодо особливостей шкільної тривожності та психологічних особливостей молодших підлітків на етапі переходу до навчання в основній школі, яка є найбільш характерним показником шкільної дезадаптації, а також емоційного неблагополуччя дитини. Дається аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей учнів за всіма визначеними факторами шкільної тривожності, простежується їх динаміка на даному етапі.

Ключові слова: психологічні особливості молодших підлітків, адаптація, дезадаптація, шкільна тривожність, фактори шкільної тривожності, емоційне неблагополуччя, динаміка.

Гуманістична орієнтація сучасної освіти зумовлює особливу увагу суспільства до забезпечення психолого-педагогічних умов розвитку психологічно здорової особистості. Особливого значення у зв'язку з цим набуває вивчення природи та засобів профілактики особистісної і, зокрема, шкільної тривожності як найпоширенішого феномену психічного розвитку учнів молодшого підліткового віку (особливо на початку переходу до основної школи). Не дивлячись на те, що дана проблема є достатньо досліджуваною в психології, вона не втрачає своєї актуальності, оскільки тривожність є серйозним ризик-фактором для розвитку психосоматичних відхилень, часто стає причиною виникнення стресових станів, з нею можуть бути пов'язані причини виникнення шкільних неврозів, невміння дитини адаптуватися до нових ситуацій, труднощі в спілкуванні і встановленні міжособистісних відносин з оточуючими людьми.

У зв'язку з цим в психолого-педагогічній науці і практиці особливу актуальність мають прикладні експериментальні дослідження, спрямовані на подолання негативних явищ, які супроводжують розвиток особистості.

Різні аспекти проблеми тривожності розкриваються у роботах західних та вітчизняних дослідників. Теоретичний аналіз їх досліджень показав, що основними є такі положення: 1) тривога розглядається в тісному зв'язку зі страхом: тривога – це базисна реак-

ція, загальне поняття, а страх – це вираження тієї ж самої якості, але в об'єктивній формі (А. Камю, Дж. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс); 2) сучасні психологічні дослідження тривожності в основному походять з трьох головних джерел: класичної теорії емоцій, психоаналізу і теорії навчання (Ф. Грїнейкр, М. Клейн, К. Майер, О. Ранк, Г. Салліван, К. Хорні, А. Фрейд, З. Фрейд, О. Феніхель, Н. Фуодор, Е. Фромм, К. Юнг); 3) підвищена тривожність розглядається як результат складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій (Дж. Браун, А. Валлон, П. Жане, У. Кеннон, К. Левін, Х. Ліделла, В. Мясичев, Н. Міллер, Ж. Піаже, І. Павлов, Г. Сельє, Д. Хебб, П. Фресс, Р. Шульц, П. Янг, П. Якобсон); 4) більшість дослідників розглядають тривожність як ситуативне явище і як особистісну характеристику (тривожність як емоційний стан і як стійку властивість, рису особистості або темпераменту) (Г. Айзенк, Р. Кеттелл, В. Мерлін, І. Павлов, Ч. Спілбергер).

У ряді робіт розкриваються особливості тривожності у школярів різних вікових груп (Г. Абрамова, Г. Аракелов, І. Дубровіна, Н. Лисенко, А. Matherus, Р. Овчарова, Н. Пасинкова, А. Прихожан, Є. Рогов, Ф. Tallis, Є. Шотт). Також проблема тривожності дістала свій розвиток у роботах, пов'язаних з соціальними причинами її виникнення (Л. Божович, С. Васьківська, І. Дубровіна, В. Кисловська, Б. Кочубей, О. Новікова, К. Шафранська);

з вивченням проблеми адаптації та дезадаптації дитини (Ю. Александровський, Г. Бурменська, В. Гарбузов, І. Дубровіна, О. Захаров, В. Каган, Р. Овчарова, К. Сантросян, А. Співаківська).

Спираючись на проведений теоретичний аналіз, можна зазначити, що незалежно від підходу до визначення віку та його особливостей, перехідний вік від молодшого шкільного до підліткового є одним з найважливіших і найбільш складних в розвитку особистості. Найхарактерніша риса досліджуваного нами періоду полягає в тому, що це перехідний етап, коли в особистості дитини поєднуються риси молодшого школяра та підлітка.

До того ж перехід у середню освітню ланку співпадає у часі з початком вікової кризи – переходом до підліткового віку з його фізіологічними та психологічними особливостями. Вікові психологічні особливості 10–12 річних школярів визначаються домінуванням емоційної сфери у функціонуванні психіки і особистісними новоутвореннями, такими як: довільність, усвідомленість та інтелектуалізація всіх психічних процесів, їх внутрішнє опосередкування; почуття дорослості; рефлексія; розвиток самосвідомості (Я-концепції, адекватної самооцінки), орієнтація на однолітків.

Психологічні та психофізіологічні дослідження свідчать, що на початку навчання у 5 класі всі системи організму школяра можуть бурхливо реагувати у відповідь на комплекс нових впливів і змінених умов, у цей час можливе загострення хронічних соматичних хвороб, прояви функціональних відхилень. Часто відзначають зростання тривожності, емоційної нестійкості, невпевненості у собі, поведінкові розлади – дратівливість, агресивність, надмірна розкутість, неорганізованість, «протестна» поведінка.

Багатовимірність та певна невизначеність терміну «тривожність» у психологічних дослідженнях є наслідком використання його в різних значеннях. В різних дослідженнях тривожність розглядалася як тимчасовий психічний стан, що виникає під впливом стресових факторів, таких як фрустрація соціальних потреб, властивість темпераменту чи особистості. Однак, найчастіше, поняття

тривожність вживається дослідниками в двох основних значеннях, які взаємопов'язані, але належать до різних понять. А саме: йдеться про розуміння тривожності як психічного стану (реактивна тривожність) та як властивості особистості (особистісна тривожність). Реактивна тривожність як емоційний стан характеризується суб'єктивним відчуттям напруження, очікуванням негативного розвитку подій і часто зумовлена неусвідомленим джерелом небезпеки. Особистісна тривожність характеризується відносно стійкою схильністю людини сприймати загрозу власному «Я» в різних ситуаціях, доволі часто неадекватно їх оцінювати та перебільшувати значущість. Слід підкреслити, що в нашому емпіричному дослідженні ми вивчали психологічні особливості молодших підлітків з різним рівнем шкільної тривожності, яка може бути, водночас, як особистісною, так і ситуативною.

Шкільне навчання завжди супроводжується підвищенням рівня тривожності у дітей. Тривожність – це індивідуальна особливість, що проявляється в стані підвищеної схильності відчувати неспокій в різних життєвих ситуаціях. Основними проявами тривожності є рухове збудження, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою діяльністю. Причинами виникнення тривожності можуть бути: шкільна дезадаптація, перевтома, внутрішній конфлікт, емоційна вразливість, завищені вимоги до дитини, негнучка, догматична система виховання, при якій не враховується власна активність дитини, її інтереси, здібності і схильності.

При цьому одним із складних періодів є пристосування учнів до навчання в середній школі, який здебільшого супроводжується низкою труднощів (нові форми та зміст навчання, поява нових вчителів-предметників з різними методами викладання навчального матеріалу та вимогами до учнів, кабінетна система навчання, а також зміна вікового етапу розвитку дитини – її вступ до підліткового віку).

Перехід дітей до середньої школи в цілому можна охарактеризувати як кризу шкільного розвитку дитини. По-перше, цей перехід

збігається з кінцем дитинства – досить стабільним періодом розвитку, по-друге, як говорилося вище, – у п'ятому класі значно змінюються умови навчання: діти переходять від одного основного вчителя до системи «класний керівник – вчителі-предметники». Більшість дітей переживає цей період як важливий крок у житті. У цей час в учнів виражене емоційне ставлення до навчального предмета, що зумовлено домінуванням емоційної сфери в цьому віці. Тобто ті предмети, що викликають у дитини позитивні емоції, сприймаються нею як «улюблені», вона виявляє інтерес до них, у неї з'являється бажання поповнювати свій багаж знань. Зниження інтересу до навчання пов'язане із так званою переоцінкою значущості навчання та життєвих цілей загалом. У дітей з'являється своєрідний «вакуум мотиву» навчання, коли ті уявлення про навчання, які існували, вже не влаштовують, а нові ще не створені.

Якщо середовище ставить до учня ті вимоги, адаптація до яких важка через його особистісні або вікові особливості, може розвинути стан соціальної, соматичної, психологічної напруженості – загроза дезадаптації, а звідси – розвивається підвищена тривожність, знижується комунікабельність, емоційна стійкість, з'являється почуття неповноцінності, занижується успішність і т.д.

Почуття тривоги в учня, який щойно змінив місце навчання, виникає у ситуації невизначеності. Отже перед дитиною з першого дня перебування в школі постають типові ситуації, що викликають страхи: напружене очікування початку уроку та його кінця, невизначеність свого стану, невідомі стосунки, нові рівні спілкування, постійне напруження в новому колективі.

Під час уроку в учнів з'являються нові страхи: страх задачі, страх загрози як неможливості змінити очікувану негативну ситуацію: страх наслідків дій, що можуть не збігтися з тим, чого очікує вчитель. Може статися так, що нові страхи накладуться на вже існуючі, і тоді життя для дитини в перші дні навчання стане справжнім жахом. І страх поступово перейде у тривожність, як рису особистості.

Особистість з високим рівнем тривожності схильна сприймати оточуючий світ як

такий, який несе в собі загрозу і небезпеку в значно більшій мірі, чим особистість з низьким рівнем тривожності. Тривожність як переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки є вираженням незадовільності найбільш значних для людини потреби, особливо при ситуативному переживанні тривоги. Високий рівень тривожності негативно впливає на результат діяльності та призводить до відсутності у людини впевненості у своїх можливостях в спілкуванні, пов'язана з негативним соціальним статусом, формує конфліктні відносини.

У зв'язку з цим стає очевидним, що така ситуація потребує проведення спеціальної роботи, спрямованої на зниження рівня тривожності та підвищення ефективності адаптації учнів на цьому етапі навчання, що, передусім, передбачає вивчення чинників, які безпосередньо впливають на процес адаптації дитини.

Одним з таких чинників, тобто основних факторів емоційного неблагополуччя учнів, вважається шкільна тривожність, яка виникає у дітей в ситуаціях, пов'язаних з навчанням у школі. Ось чому, *метою* нашої статті є вивчення психологічних особливостей та шкільної тривожності молодших підлітків і простеження їх динаміки на етапі переходу до навчання в основній школі.

Слід зазначити, що шкільна тривожність насамперед виражається у хвилюванні, підвищеній занепокоєності в навчальних ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки до себе з боку вчителів і однолітків. Як наслідок, дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки і своїх рішень. При цьому учень схильний переживати нейтральні шкільні ситуації як такі, що створюють загрозу його уявленням про себе, особистісним інтересам та цінностям, негативно впливають на самооцінку. Очевидно, що такий емоційний стан дитини значно погіршує та гальмує її адаптацію до нових умов і вимог навчання. Ось чому одним з суттєвих показників психологічної адаптації дітей до середньої школи виступає саме рівень шкільної тривожності.

Підвищений рівень тривожності, зниження успішності навчання, проблеми у взаєминах з

вчителями та однокласниками призводять також до негативних змін в самооцінці школярів. В свою чергу, незрілість оцінок молодшим підлітком самого себе викликає труднощі у взаєминах з оточуючими, неадекватне уявлення про власні можливості, недооцінку або переоцінку своїх здібностей, що суттєво ускладнює адаптаційний процес.

Актуальність проблеми, потреби практики та необхідність поглиблення уявлень про психологічні особливості молодших підлітків, природу тривожності та її чинників зумовили вибір мети та програми нашого дослідження. У відповідності з ними було проведено констатуюче дослідження, яке ілюструє наведені вище теоретичні положення і фіксує певні специфічні особливості проявів тривожності у молодших підлітків.

Для досягнення поставленої мети були використані відомі в психологічній практиці методики, розраховані на виявлення рівня тривожності та для оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості («Тест шкільної тривожності Філліпса»; «16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла»).

Дослідження проводилося на базі Харківської гімназії № 169 з академічно здібними та обдарованими учнями 5-х класів (що навчаються за різними освітніми програмами).

Як показують отримані дані, переважна кількість учнів п'ятих класів має низький рівень шкільної тривожності за більшістю шкал, що свідчить про відсутність у них негативних емоційних переживань, пов'язаних зі школою, а також достатньо високий рівень адаптованості до навчання (див. табл. 1).

Так, найбільше дітей з низькою тривожністю виявлено за шкалою «низька фізіологічна опірність стресу» (82,56%). Такі діти не мають психофізіологічних посилок до зниження пристосовуваності до стресових ситуацій, внаслідок чого виникнення в них неадекватних та деструктивних реакцій на тривожний фактор шкільного середовища є малоімовірними.

Також, низький рівень тривожності в учнів виявлено за шкалою «загальна тривожність у школі» (66,27%). Ця шкала характеризується загальним емоційним станом дітей, пов'язаними з різними формами їх включення до шкільного життя, тобто відображає найбільш загальні переживання молодших підлітків по відношенню до школи.

Разом з тим, існує ряд факторів, які викликають незначний підвищений рівень тривожності в учнів п'ятих класів. До таких факторів (шкал) відносяться «переживання соціального стресу» (1,16% – високий рівень, 15,12% – підвищений, нормальний – 46,52%, низький рівень – 37,20%). Отримані показники за цією шкалою вказують на сприятливий емоційний стан учнів, на фоні якого розвиваються їх соціальні контакти з однокласниками, а отже на достатній рівень соціально-психологічної адаптованості до класного колективу. А також шкала «фрустрації потреби в досягненні успіху» (17,44% – підвищений, нормальний – 45,36%, низький рівень – 37,20%), що свідчить про відсутність в молодших підлітків несприятливого психічного фону, який не дозволяє їм розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату.

Таблиця 1 – Показники рівнів шкільної тривожності молодших підлітків (%)

Види тривожності	Рівні тривожності			
	Високий	Підвищений	Нормальний	Низький
Загальна тривожність у школі	–	5,83	27,90	66,27
Переживання соціального стресу	1,16	15,12	46,52	37,20
Фрустрація потреби в досягненні успіху	–	17,44	45,36	37,20
Страх самовираження	11,62	12,79	38,39	37,20
Страх ситуації перевірки знань	5,81	6,98	32,56	54,65
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	10,46	10,46	23,25	55,83
Низька фізіологічна опірність стресу	3,48	3,48	10,48	82,56
Проблеми і страхи у відношенні з вчителями	4,65	13,95	52,34	29,06

Дещо вищі показники тривожності спостерігаються за шкалами «проблеми та страхи у відносинах з вчителями» (4,65% – високий рівень, 13,95% – підвищений, нормальний – 52,34%, низький рівень – 29,06% учнів), що свідчить про загальне негативне емоційне тло відносин з дорослими в школі, що знижує рівень успішності учнів. А також шкала «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (10,46% – високий рівень, 10,46% – підвищений, нормальний – 23,25%, низький рівень – 55,83%), «страх самовираження» (11,62% – високий рівень, 12,79% – підвищений, низький рівень – 37,20%), «страх ситуації перевірки знань» (низький рівень виявлено у 54,65% учнів). Всі ці шкали тісно пов'язані між собою та характеризуються певними негативними емоційними переживаннями, що виникають в ситуаціях, коли учням доводиться заявляти про себе іншим, прилюдно демонструвати свої знання, досягнення та можливості, очікувати їх оцінювання з боку оточуючих. З огляду на те, що такі ситуації є найбільш типовими та значущими в умовах навчання в основній школі, досить високі показники тривожності за зазначеними шкалами можуть суттєво знизити успішність адаптації на даному етапі.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення особистісних особливостей молодших підлітків, які можуть впливати на рівень емоційного стану учнів. Для дослідження

оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості учнів нами був обраний «16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла». Опитувальник дає багатогранну інформацію про особистісні риси, які називають конституційними факторами. Використовуючи даний опитувальник було виявлено наступні дані (див. табл. 2).

З даних таблиці видно, що як в класах «Інтелект України», так і гімназійних класах, найбільша кількість молодших підлітків отримали високі оцінки за такими факторами: «А», «Н», «С», «G». Фактор «С» відповідає за показник «емоційна нестабільність – емоційна стабільність». Високі значення фактору «С» вказують на показник «емоційної стабільності» в досліджуваних. Цим молодшим підліткам характерні впевненість в собі і, відповідно, спокій, стабільність, краща підготовленість до успішного виконання шкільних вимог.

Фактор «Н» вказує на показники «боязкість-сміливість». Високі значення фактору «Н» вказують на показник «сміливість». Цей фактор у дітей відображає особливості взаємин дитини з дорослими (батьками і вчителями). Дитина з високим значенням за фактором «Н» активна, невимушена і смілива у спілкуванні, легко вступає в контакт з дорослими.

Фактор «А» відповідає за показники «замкнутість-товариськість». Високі значення

Таблиця 2 – Показники факторів особистісних особливостей молодших підлітків (%)

Фактори	Класи «Інтелект України»			Гімназійні класи		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
A	14,5	45,2	40,3	8,3	54,2	37,5
B	17,7	53,2	29,0	8,3	83,3	8,3
C	6,5	56,5	37,1	4,2	50,0	45,8
D	22,6	61,3	16,1	20,8	58,3	20,8
E	29,0	56,5	14,5	33,3	62,5	4,2
F	16,1	61,3	22,6	8,3	70,8	20,8
G	6,5	69,4	24,2	8,3	58,3	33,3
H	9,7	53,2	37,1	4,2	70,8	25,0
I	8,1	79,0	12,9	8,3	70,8	20,8
O	24,2	69,4	6,5	29,2	58,3	12,5
Q3	24,2	66,1	9,7	25,0	62,5	12,5
Q4	14,5	69,4	16,1	29,2	58,3	12,5

ня фактору «А» вказують на показник «товариськість». Цей фактор характеризує молодших підлітків як емоційно-теплих, товариських, відкритих, веселих. Діти з високими оцінками за фактором «А» краще пристосовані соціально, вони готові до співпраці та спільної роботи, дівчатка в середньому мають вищі показники в порівнянні з хлопчиками.

Фактор «Г» вказує на показники «низька нормативність поведінки- висока нормативність поведінки». Високі значення фактору «Г» вказують на показник «висока нормативність поведінки». Ця шкала відображає те, як дитина сприймає і виконує правила і норми поведінки, що пред'являються дорослими. Цей фактор характеризує учнів з високим почуттям відповідальності, вони цілеспрямовані, сумлінні, акуратні, врівноважені, наполегливі. В них розвинуте почуття обов'язку і відповідальності, усвідомлене дотримання загальноприйнятих моральних правил і норм.

Також дослідження виявило найбільшу кількість молодших підлітків, що отримали низькі значення за такими факторами: «D», «E», «O», «Q3», «Q4». Фактор «E» відповідає за показники «підпорядкованість-домінантність». Низькі значення фактору «E» вказують на показник «підпорядкованість». Саме показник фактору «E», що показав рівень «підпорядкованості» у молодших підлітків говорить про залежність від дорослих і інших дітей, м'якість, поступливість, тактовність, лагідність, люб'язність, покірливість, сором'язливість, готовність брати вину на себе та скромність.

Фактор «D» вказує на показники «стриманість-збудливість». Низькі значення фактору «D» вказують на показник «стриманість». Формування цієї якості пов'язано як з особливостями темпераменту, так і з умовами виховання. Низька оцінка за цим фактором трактується як емоційна врівноваженість, стриманість. Діти, що мають низькі оцінки за цим фактором, добре володіють собою навіть в несприятливих ситуаціях і при перешкодах їх діяльності.

Фактор «O» відповідає за показник «спокій-тривожність». Низькі значення фактору «O» вказують на показник «спокій» в

досліджуваних. Дитина з низькою оцінкою спокійна, рідко нервує, весела, бадьора, життєрадісна. Вона може легко переживати життєві невдачі, вірить в себе, не схильна до страхів та каюття, слабо чутлива до оцінок оточуючих.

Фактор «Q3» – «низький самоконтроль-високий самоконтроль». Низькі значення фактору «Q3» вказують на показник «низький самоконтроль». Цей фактор характеризує учнів, як тих, хто не вміє контролювати свою поведінку по відношенню до соціальних нормативів, погано організований, неухважний до інших. Діяльність таких учнів неупорядкована й імпульсивна.

Фактор «Q4» говорить про показники «розслабленість-напруженість». Низькі значення фактору «Q4» вказують на показник «розслабленості». А це вказує на те, що для цих учнів характерні розслабленість, млявість, апатичність, спокій. В них низька мотивація, зайва задоволеність, незворушність.

Метою нашого дослідження було проаналізувати взаємозв'язок між психологічними особливостями та шкільною тривожністю молодших підлітків.

За результатами дослідження з'ясувалося, що при високому рівні за факторами «А», «С», «Н» найбільша кількість учнів мають низький рівень загальної шкільної тривожності, а також низький рівень тривожності за шкалами «переживання соціального стресу», «фрустрації потреби в досягненні успіху», «страх самовираження», «страх ситуації перевірки знань», «страх не відповідати очікуванням оточуючих», «низька фізіологічна опірність стресу», «проблеми та страхи у відносинах з вчителями».

Тобто, при низькому рівні тривожності за всіма шкалами шкільної тривожності для молодших підлітків характерні впевненість в собі, спокій, стабільність, краща підготовленість до успішного виконання шкільних вимог. Вони активні, сміливі у спілкуванні, легко вступають в контакт з дорослими. Також ці молодші підлітки товариські, відкриті, веселі, краще пристосовані соціально, готові до співпраці та спільної роботи.

Аналізуючи отримані дані нами було виявлено, що при високому рівні тривожності

за шкалою «страх самовираження» найбільше всього учнів мають низький рівень за факторами «Е», «Q3». Зазначимо, що для цих молодших підлітків характерна м'якість, поступливість, тактовність, лагідність, покірливість, сором'язливість, готовність брати вину на себе та скромність.

Вони не вмюють контролювати свою поведінку по відношенню до соціальних нормативів, погано організовані, неухважні до інших. Діяльність таких учнів неупорядкована й імпульсивна.

Проаналізувавши отримані результати виявлено, що при високому рівні тривожності за шкалою «страх не відповідати очікуванням оточуючих» найбільше всього молодших підлітків мають низький рівень за факторами «А», «Е», «Q3». З'ясовано, що ці учні відрізняються недовірливістю, надмірною уразливістю, відсутністю інтуїції в міжособистісних відносинах. Вони поступливі, покірливі, сором'язливі, скромні, погано організовані та імпульсивні.

Результати дослідження взаємозв'язку шкільної тривожності та психологічних особливостей молодших підлітків показали, що між ними існує пряма залежність. Тобто, існує певна кількість учнів, що мають високий рівень шкільної тривожності, яка пов'язана з індивідуально-психологічними особливостями молодших підлітків.

На наш погляд це може свідчити про те, що академічно здібні та обдаровані діти мають певні проблеми в емоційному розвитку; іноді схильні до бурхливих афектів, можуть проявляти інфантильні реакції; в них суперечлива самооцінка; недостатня розвиненість саморегуляції; до певного часу спілкування з однолітками в сфері особистісних інтересів займає у багатьох учнів набагато менше місця, ніж у інших дітей, у зв'язку з цим можуть виникати проблеми у спілкуванні, в конфліктності. Тому такі учні потребують психологічної допомоги на етапі переходу до середньої школи.

Аналіз стану досліджуваної проблеми дозволив зробити **висновок**, що існує пряма залежність між рівнем шкільної тривожності та психологічними особливостями молодших підлітків, що негативним чином впливає на

ефективність адаптації учнів до середньої школи. Тому для оптимізації психологічної адаптації академічно здібних та обдарованих учнів до навчання в середній школі в умовах інноваційної освіти необхідно впровадження системи психолого-педагогічної підтримки. Особливе місце у системі психолого-педагогічного підтримки учнів посідає психологічний супровід академічно здібних та обдарованих дітей, який спрямований на зниження емоційної напруги, вироблення нових форм реагування та поведінки, підвищення психологічної стійкості до психогенних факторів, створення адаптивних механізмів, що забезпечують нормальне функціонування організму.

Отже, психологічний супровід сьогодні є не просто сукупністю різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, а виступає комплексною технологією, особливою культурою підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань її розвитку, навчання, виховання, соціалізації.

Таким чином, під психолого-педагогічним супроводом слід розуміти створення сприятливих умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання академічно здібних та обдарованих дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організовується у межах закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Адаптація дитини до школи / упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 111 с.
2. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – № 3. – С. 3–6.
3. Докшина Н., Кошель С. Робота з обдарованими та здібними дітьми // Психологічний супровід школярів / Упоряд. Т. Гончаренко. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – С. 125–127.
4. Седова Т. Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів в освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів): Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.
5. Щербакова О. О. Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання в початковій школі: монографія / ДУ «ІОЗДП НАМН України». – Х., 2016. – 231 с.

OLENA SHCHERBAKOVA
Kharkiv

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE BASIC SCHOOL STUDENTS WITH DIFFERENT DISPLAY OF SCHOOL ANXIETY LEVEL

The article is devoted to the disclosure of the features of school anxiety and psychological characteristics of younger adolescents during the transition to basic school as it is the most distinctive marker of school maladaptation, as well as the emotional distress of the child. The analysis and the synthesis of the results of an empirical study of the students' psychological characteristics on all the identified factors of school anxiety of students is given, their dynamics at this stage can be traced.

Key words: psychological characteristics of younger adolescents, adaptation, maladaptation, school anxiety, factors of school anxiety, emotional distress, dynamics.

ЕЛЕНА ЩЕРБАКОВА
г. Харьков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ С РАЗНЫМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Статья посвящена раскрытию вопросов особенностей школьной тревожности и психологических особенностей младших подростков на этапе перехода к обучению в основной школе, которая является наиболее характерным показателем школьной дезадаптации, а также эмоционального неблагополучия ребёнка. Дается анализ и обобщение результатов эмпирического исследования психологических особенностей учащихся по всем обозначенным факторам школьной тревожности учеников, прослеживается их динамика на данном этапе.

Ключевые слова: психологические особенности младших подростков, адаптация, дезадаптация, школьная тревожность, факторы школьной тревожности, эмоциональное неблагополучие, динамика.

Стаття надійшла до редколегії 08.10.2018

УДК 159.923.2.07: 17.036.2

НАТАЛІЯ ЛУКІНА

м. Миколаїв

lukina.natalia@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ САМОРОЗВИТКУ У СТРУКТУРІ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПЕРФЕКЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлені результати емпіричного дослідження процесу саморозвитку з позиції цільової спрямованості перфекціоністів. Саморозвиток перфекційної особистості розглядався як складова цільової спрямованості, яка включала в себе самовизначення, самореалізацію, самовдосконалення та самоактуалізацію. Отримано від'ємні кореляційні зв'язки показників перфекціонізму та елементів саморозвитку (між перфекціоністами, що орієнтовані на себе та самореалізацією і самоактуалізацією, для соціально-приписаних перфекціоністів із самовизначенням, самореалізацією і самоактуалізацією, між перфекціоністами, що орієнтовані на інших з усіма елементами саморозвитку). Дослідження елементів процесу саморозвитку показало, що усім типам перфекціонізму притаманний дефіцит саморозвитку особистості.

Ключові слова: особистість, перфекціонізм, цільова спрямованість, самовизначення, самореалізація, самовдосконалення, самоактуалізація, саморозвиток.

Наукова проблема полягає у тому, що процес саморозвитку особистості у психологічній науці є маловивченим. Це зумовлює складність при дослідженні цільової спрямованості осіб, які схильні до перфекціонізму.

Процес саморозвитку особистості як конструкт з виділенням його основних компонентів був розглянутий Я. В. Васильєвим у монографії «Футурреальна психологія особистості» [1]. Даний підхід був використаний у нашому дослідженні.

У дослідженнях науковців Н. Д. Левітова, В. І. Селіванова, П. А. Рудика, Л. А. Шифмана, В. А. Іваннікова, Є. В. Ейдмана цілеспрямованість визначається як вольова риса характеру. Н. П. Гуменюк та В. В. Клименко розглядають цілеспрямованість як мотиваційну властивість особистості, її спрямованість. В. В. Нікандров, вивчаючи вольові якості особистості, розглядає цілеспрямованість з погляду просторового параметру, що полягає у спрямуванні вольової дії на самого суб'єкта. Є. П. Ільїн вважає цілеспрямованість складною вольовою якістю, складовими елементами якої є терплячість, наполегливість та завзятість.

Тема перфекціонізму особистості останнім часом висвітлювалася у роботах російських науковців (Н. Гаранян, С. Степанов, І. Грачова, Є. Соколова, П. Циганкова, А. Холмогорова, Т. Юдеева, В. Ясная) та українських вчених

(І. Гуляс, Л. Данилевич, О. Лоза, Г. Чепурна, В. С. Павлова, О. І. Кононенко). Але все ж таки основний внесок належить зарубіжним дослідникам (Д. Барнс, С. Блатт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Д. Хамачек, Д. Боучер, Л. Девідсон, Р. Слейні, Р. Оуенс, П. Слейд). Проте незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених перфекціонізму, дослідження саморозвитку у структурі цільової спрямованості перфекціоністів залишається недостатньо вивченим.

Постановка завдання. Мета статті полягає в емпіричному обґрунтуванні та аналізі взаємозв'язку між елементами саморозвитку та типами перфекціонізму у структурі цільової спрямованості. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні дослідницькі завдання:

- діагностувати взаємозв'язок між елементами саморозвитку (самовизначенням, самореалізацією, самовдосконаленням та самоактуалізацією) та типами перфекціонізму (перфекціонізм, що орієнтований на себе, перфекціонізм, що орієнтований на інших та соціально-приписаним перфекціонізмом);
- дослідити кореляційні зв'язки типів перфекціонізму та компонентів саморозвитку особистості.

На підставі дослідження ролі та місця цілей у структурі спрямованості перфекційної

особистості необхідно визначити перспективи розвитку та саморозвитку особистості. Проблему саморозвитку особистості у навчальній діяльності досліджує український психолог С. Д. Максименко, який пов'язує дане поняття із становленням особистості та розглядає саморозвиток як рух від нижніх до верхніх рівнів [2, с. 41]. Це положення підтверджується у наших дослідженнях рівневої структури цільової спрямованості. З метою виявлення основних цілей перфекційних особистостей, визначення рівневої структури цих цілей та виділення трьох позицій (рівнів): альтруїстичної, раціональної та егоцентричної, нами була використана методика Я. В. Васильєва «Дослідження цільової спрямованості особистості». Відповідно до інструкції методики, необхідно було визначитися з основними цілями всього за десять хвилин, при цьому кількість цілей обмежувалась до двадцяти. Отримані цілі відображали спонтанну психічну діяльність суб'єктів, адже ніяких вказівок, окрім завершення двадцяти речень, не давалось. Єдиною умовою, яка обмежувала респондентів – брак часу. Саме обмеженість у часі та спонтанність сприяли отриманню достовірних цілей, які на момент проведення дослідження мали значущість. Також методика дозволила побачити віддаленість мети. Це дало можливість охарактеризувати суб'єкта, наскільки він готовий йти до своєї мети, що він здатен зробити для її реалізації. Цей фактор показує, що дальні цілі є найбільш високі у гуманістичному та морально-етичному плані.

Всього було проаналізовано 6900 цілей, які склали сім сфер спрямованості особистості. На основі отриманих даних, акцентуємо на тому, що переважають цілі, які пов'язані з особистими потребами особистості. Дана сфера цільової спрямованості містить цілі, які орієнтовані на своє Я, та пов'язані із піклуванням про себе. Але до цієї ж сфери відносяться і цілі, спрямовані на підтримку здоров'я, на саморозвиток та самовдосконалення. Особистісна сфера становить 24% від загального обсягу цілей, і це найбільша кількість цілей серед всіх семи сфер – 1656. Навчально-професійна – друга після особистісної провідна сфера у студентів, це і підтвердилося нашим дослідженням. До її складу входить 1311

цілей, що у відсотковому еквіваленті складає 19%. На третьому місці розташована самодіяльна сфера спрямованості особистості, вона складає 1242 цілі, що у відсотковому еквіваленті дорівнює 18%. Наступною за кількістю цілей є дружня сфера – 828 цілей, що складає 12% від загальної кількості. Інтимна сфера спрямованості особистості, в якій цілі спрямовані на взаємовідносини з протилежною статтю, складає 690 цілей, що у відсотковому еквіваленті – 10%. Шостою за кількісною характеристикою сфер спрямованості особистості є суспільна – 621 цілі, тобто 9% від загальної кількості. Остання сфера спрямованості особистості – це сімейна, 552 цілі, які складають 8%.

Перфекціонізм досліджувався за методикою «Багатовимірна шкала перфекціонізму» П. Х'юїта і Г. Флетта, в якій виділено такі типи цього феномену як перфекціонізм, що орієнтований на себе (ПОС), перфекціонізм, що орієнтований на інших (ПОІ) та соціально приписаний перфекціонізм (СПП). У результаті дослідження було встановлено, що більшість студентів – перфекціоністи 178 з 345 (52%), а переважаючим є тип – перфекціонізм, що орієнтований на себе (38%).

Здійснюючи процес дослідження цільової спрямованості перфекціоністів, ми прийшли до висновку, що постановка цілей в процесі саморозвитку найбільш чітко проявляється в чотирьох його елементах: самовизначенні, самореалізації, самовдосконаленні та самоактуалізації. Кількісною характеристикою даного процесу є сумарне число цілей, зазначених вище чотирьох процесів саморозвитку.

Самовизначення – це процес саморозвитку, коли особистість ставить цілі, які стосуються вибору або зміни професії. Провідною сферою цільової спрямованості особистості є навчально-професійна сфера [1, с. 427].

Самореалізація – це процес саморозвитку, в якому особистість ставить цілі в життєвих ситуаціях, які можуть бути досягнуті в конкретний період майбутнього часу, при цьому всі умови і способи досягнення цілей відомі. Такі види діяльності розглядаються як нормативні, наприклад, навчальна діяльність в школах і ВУЗах, а також в різних сферах цільової спрямованості особистості, але, перш за все,

в навчально-професійній, громадській та са-
модіяльній.

Самовдосконалення – це процес самороз-
витку, в якому особистість ставить цілі, пов'я-
зані з власним ростом і розвитком, зміною
особистих або інтелектуальних якостей, а та-
кож з тими видами діяльності, які сприяють
такому зростанню. Провідними сферами
цільової спрямованості даного елементу само-
розвитку є: особиста, навчально-професійна і
самодіяльна.

Самоактуалізація – це процес саморозвит-
ку, пов'язаний з постановкою цілей, які відо-
бражають прагнення особистості до видів ді-
яльності, що розкривають її потенційні мож-
ливості, відображають самостійний і творчий
характер діяльності. Провідними сферами да-
ного процесу саморозвитку цільової спрямова-
ності особистості є: навчально-професійна,
громадська, самодіяльна та особиста [1, с. 427].

Можна припустити, що процес самореалі-
зації є найпоширенішим серед процесів само-
розвитку. Ми відрізняємо процес самореаліза-
ції від процесу самоактуалізації, хоча іноді їх
ототожнюють. У процесі самореалізації люди-
на досягає цілей, які вона ставить в норматив-
них видах діяльності, в яких всі умови їх до-
сягнення відомі. починається з моменту всту-
пу до середньої школи і триває до кінця жит-
тя, коли людині відомі всі умови досягнення
цілей і необхідно їх виконувати [1, с. 427].

Процес самоактуалізації значно складні-
ший, ніж три попередні. Разом з тим, без цих
процесів саморозвитку не виникає процес са-
моактуалізації. По-перше, треба самовизначи-
тися, тобто знайти задатки та здібності, які
потенційно є у кожної особистості. Якщо вда-
ється визначити, то це буде означати, що пів
справи вже буде зроблено, так як точно ви-
значити їх дуже складно, але буде краще, як-
що це буде зроблено якомога раніше.

Найважливішим фактором процесу само-
актуалізації є цільова спрямованість особис-
тості, її цілеспрямованість та утримання в сві-
домості ієрархії або співвідпорядкованості
головної мети діяльності та її підцілей. Насту-
пною особливістю процесу самоактуалізації є
його творчий характер, чим даний процес від-
різняється від самореалізації. Однак, якщо це
творчий процес, то він повинен бути само-

стійною діяльністю особистості, або вона по-
винна очолювати колектив, але бути носієм
творчих ідей.

І остання умова процесу самоактуалі-
зації – він повинен викликати позитивні
емоції при досягненні головної мети або її під-
цілей. На основі цих емоційних переживань
успіху формується зворотний зв'язок між успі-
хом діяльності для досягнення мети і бажан-
ням продовжувати цю діяльність. В результа-
ті такого взаємного зв'язку виникає стан осо-
бистості, коли без здійснення обраної діяль-
ності людина вже не може існувати, в цьому
полягає суть «само» «актуалізації» [1, с. 427].

Для початку розглянемо, як корелюють
віддаленість цілей та кількість цілей, що від-
носяться до компонентів саморозвитку. Перед
цим, нагадаємо рівневу структуру особистості
за Я. В. Васильєвим:

1. Егоцентричний рівень – цілі, які мають
матеріальне значення (близькі цілі).
2. Раціональний рівень – цілі, які стосують-
ся саморозвитку особистості (середні
цілі).
3. Альтруїстичний рівень – цілі, які спря-
мовані на загальнолюдські цінності
(дальні цілі).

Отже, у результаті емпіричного дослі-
дження було виявлено, що у близьких цілей
відсутні достовірні кореляційні зв'язки із са-
мореалізацією ($r = 0,018$) і самовизначенням
($r = 0,021$). З двома іншими компонентами іс-
нує зворотна кореляційна залежність на висо-
кому рівні достовірності: самовдосконалення
 $r = -0,301^*$; самоактуалізація $r = -0,426^*$. Це
вказує на те, що такі цілі не виконують функ-
цію саморозвитку, а навпаки, гальмують її.
Відсутність кореляційних зв'язків з двома
першими компонентами показує, що вони
обслуговуються іншими психологічними ме-
ханізмами.

Середні цілі мають позитивний зв'язок з
трьома компонентами саморозвитку цільової
спрямованості особистості, але різного ступе-
ня достовірності кореляційних зв'язків. Позитивна та найвища кореляція у них з самореалізацією ($r = 0,361^*$), але відсутня кореляція з самовизначенням ($r = 0,076$). З двох компонентів саморозвитку, що залишилися, негативний кореляційний зв'язок з самоактуалізацією ($r = -0,293$), а з самовдосконаленням

($r = 0,199$) – позитивна на низькому рівні. Це свідчить про те, що середні цілі впливають на саморозвиток особистості, в тому числі найсильніше на самореалізацію, але до самоактуалізації вони не «дотягують», так як впливають негативно.

Дальні цілі мають один негативний кореляційний зв'язок і три позитивні, але всі вони з високим ступенем достовірності. Єдиний негативний кореляційний зв'язок встановлено з самореалізацією ($r = -0,372^*$), як раз з тією, з якою у середніх цілей найвищий позитивний зв'язок. Кореляційний зв'язок з самоактуалізацією у далеких цілей ($r = 0,438^{**}$) – найвищий позитивний, як за рівнем достовірності, так і за значимістю. Отже, ці цілі також працюють за допомогою різних психологічних механізмів.

Таким чином, нами було встановлено, що між усіма показниками віддаленості цілей – близькими, середніми та далекими – існує достовірний негативний кореляційний зв'язок на високому статистичному рівні.

Відповідно до методики «Багатовимірний шкала перфекціонізму» П. Х'юїта і Г. Флетта, автори виділяють наступні типи перфекціонізму: перфекціонізм, що орієнтований на себе – високі вимоги до себе, прагнення бути досконалим у всьому; перфекціонізм, що орієнтований на інших – високі вимоги до інших; соціально-приписаний перфекціонізм – уявлення про те, що суспільство висуває занадто високі вимоги до особистості. Кореляційні зв'язки типів перфекціонізму та компонентів саморозвитку особистості представлені у табл. 1.

Отже, за отриманими результатами видно, що для перфекціоністів, які орієнтовані на себе (ПОС) властива негативна кореляція з процесами «Самореалізація» $r = -0,354^*$ та «Самоактуалізація» $r = -0,294^*$. Позитивна кореляція з компонентом «Самовизначення» $r = 0,209$, на наш погляд, зумовлена тим, що

провідною сферою цільової спрямованості є навчально-професійна, в якій перфекціоністи, які орієнтовані на себе прагнуть бути найкращими. Також виявлено позитивний кореляційний зв'язок з процесом «Самовдосконалення» $r = 0,197$. Тобто перфекціоністи, що орієнтовані на себе ставлять цілі щодо покращення свого розвитку та зміни інтелектуальних та особистих якостей. Так як, перфекціонізм, що орієнтований на себе – це не тільки «синдром відмінника» у навчальній діяльності, але також до нього відносимо досягнення найвищих результатів в особистісній сфері. Таким чином, проаналізувавши отримані дані, можемо стверджувати, що перфекціоністам, які орієнтовані на себе притаманні близькі та середні цілі, але не далекі, які сприяють самоактуалізації особистості та її саморозвитку.

Перфекціоністи, які орієнтовані на інших (ПОІ) мають негативні кореляційні зв'язки з усіма процесами саморозвитку особистості: «Самовизначення» $r = -0,201$, «Самореалізація» $r = -0,183$, «Самовдосконалення» $r = -0,107$, «Самоактуалізація» $r = -0,201$. Це очевидно, адже особистостям, які схильні до даного типу перфекціонізму властиве прагнення досконалості від інших, тому це ніяк не може вплинути на саморозвиток перфекційної особистості. Таким чином, перфекціоністам, які орієнтовані на інших – властиві близькі та далекі цілі, які пов'язані з іншими.

Соціально-приписані перфекціоністи мають негативну кореляцію з трьома процесами саморозвитку: «Самовизначення» $r = -0,236$, «Самореалізація» $r = -0,211$ та «Самоактуалізація» $r = -0,129$. Щодо позитивного кореляційного зв'язку, він наявний з процесом «Самовдосконалення» $r = 0,155$.

Пояснити отримані дані можемо наступним чином: так як соціально-приписаний перфекціонізм – передбачає впевненість людини у тому, що вона буде визнана суспільством

Таблиця 1 – Кореляція типів перфекціонізму та компонентів саморозвитку особистості ($n = 345$)

Тип перфекціонізму	Компоненти саморозвитку особистості			
	Самовизначення	Самореалізація	Самовдосконалення	Самоактуалізація
Перфекціонізм, що орієнтований на себе (ПОС)	0,209	-0,354*	0,197	-0,294*
Перфекціонізм, що орієнтований на інших (ПОІ)	-0,201	-0,183	-0,107	-0,201
Соціально-приписаний перфекціонізм (СПП)	-0,236*	-0,211	0,155	-0,129

лише тоді, коли буде бездоганною, звідси позитивний зв'язок з процесом самовдосконалення, для того, щоб відповідати цим умовам суспільства. Негативні кореляційні зв'язки зумовлені прагненням відповідати соціальним вимогам, а не займатися саморозвитком. Даному типу перфекціонізму властиві близькі та середні цілі.

Досліджено процес саморозвитку у структурі цільової спрямованості перфекційної особистості. За допомогою методу кореляційного аналізу, визначено значущі зв'язки між складовими саморозвитку та типами перфекціонізму. Так, для перфекціоністів, що орієнтовані на себе (ПОС) властивий від'ємний кореляційний зв'язок з самореалізацією та самоактуалізацією. Перфекціоністам, що орієнтовані на інших (ПОІ) – від'ємний кореляційний зв'язок з усіма елементами саморозвитку, це підтверджує те, що такі особистості вимагаючи досконалості від інших, втрачають при цьому можливість до саморозвитку. Даному

типу перфекціонізму властиві близькі та далекі цілі, які пов'язані з іншими людьми. Соціально-приписані перфекціоністи (СПП) мають зворотню значиму кореляцію із самовизначенням, самореалізацією та самоактуалізацією. Таким перфекційним особистостям притаманні близькі та середні цілі, що свідчить про прагнення відповідати вимогам суспільства. Отже, чим вищий рівень перфекціонізму, будь-якого типу, тим менший рівень саморозвитку.

На наш погляд, перспективними можуть бути такі напрями роботи: вивчення вікових та гендерних особливостей цільової спрямованості перфекційних особистостей, більш детальне дослідження соціально-приписаного перфекціонізму.

Список використаних джерел

1. Васильев Я. В. Футурреальная психология личности: монография / Я.В.Васильев. – Николаев: Изд-во «Илион», 2007. – 519 с.
2. Максименко С. Д. Генезис существования личности. – К.: ООО «КММ», 2006. – 240 с.

NATALIA LUKINA

Mykolaiv

RESEARCH OF THE SELF-DEVELOPMENT OF A PERFECTIONIST PERSONALITY IN THE STRUCTURE OF THE TARGET ORIENTATION

The results of the empirical research of the process of self-development are from position of the targeted orientation of perfectionists are presented in the article. The self-development of a perfectionist personality was analyzed as a component of the target orientation, which included self-determination, self-realization, self-improvement and self-actualization. Negative correlation links were found between the indicators of perfectionism and the elements of self-development (between self-realization and self-actualization for perfectionists; for the socially attributed perfectionists with self-determination, self-realization and self-actualization, between perfectionists focused on others with all elements of the self-development). The research of the elements of the self-development process showed that all types of perfectionism inherent deficiency of the self-development of personality.

Key words: personality, perfectionism, targeted orientation, self-determination, self-realization, self-improvement, self-actualization, self-development.

НАТАЛЬЯ ЛУКИНА

г. Николаев

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ В СТРУКТУРЕ ЦЕЛЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ

В статье представлены результаты эмпирического исследования процесса саморазвития с позиции целевой направленности перфекционистов. Саморазвитие личности с перфекционизмом рассматривалась как составляющая целевой направленности, которая включала в себя самоопределение, самореализацию, самосовершенствование и самоактуализацию. Получены отрицательные корреляционные связи показателей перфекционизма и элементов саморазвития (между перфекционистами, ориентированными на себя и самореализацией и самоактуализацией, для социально-предписанных перфекционистов с самоопределением, самореализацией и самоактуализацией, между перфекционистами, ориентированными на других со всеми элементами саморазвития). Исследование элементов процесса саморазвития показало, что всем типам перфекционизма присущий дефицит саморазвития личности.

Ключевые слова: личность, перфекционизм, целевая направленность, самоопределение, самореализация, самосовершенствование, самоактуализация, саморазвитие.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2018

УДК 159.9

НАТАЛЯ РУДА, ВІКТОРІЯ САКОВСЬКА

м. Миколаїв

natik_rudaya5@gmail.com, sakovskayavika5@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано психологічний феномен булінгу. Визначено основні механізми та ознаки булінгу. Проаналізовано класифікацію булінгу, його соціально-психологічну структуру. Розкрито характеристики жертви і агресора. Зроблено аналіз характеристик молодшого школяра, його особливості розвитку у період молодшого шкільного віку, які спричиняють булінг. Висвітлено роль вчителя у запобіганні булінгу.

Ключові слова: булінг, характеристики жертви, характеристики агресора, ознаки булінгу, механізми булінгу, молодший шкільний вік.

Дослідження булінгу є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психології. Така увага до даної теми зумовлена суспільними змінами у нашій державі. Одним з важливих завдань держави є захист прав людини, її життя, фізичного та психологічного здоров'я. У Конституції України написано, що ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність.

Корінні перетворення останніх років у нашій державі демонструють значення і вагомості цінності особистості, її роль у соціально-історичних змінах. Ці зміни спричиняють складну соціальну ситуацію у житті суспільства, зокрема, вона відображається і в дитячому середовищі, зростають масштаби асоціальної поведінки серед дітей дошкільного віку, молодшого шкільного віку, підліткового та юнацького віку.

Швидкими темпами на сьогодні зростає актуальність теми приниження, знущання, катування та булінгу. Феномен булінгу є надзвичайно поширеним в суспільстві. Осередком його формування є школа.

У серпні 2018 року у межах проекту «Я маю право» Міністерство юстиції розпочало інформаційну кампанію «Стоп булінг». За основну мету взято поширення інформації та пошук шляхів протидії [10].

02.10.2018 р. Верховна Рада України ухвалила законопроект № 8584 про протидію булінгу у школах. Відповідно до цього документу, в українському законодавстві вперше вживається термін «булінг», також штрафи за знущання над школярами [10].

Проблема булінгу в українських школах порушується на міжнародному рівні. У межах візиту Президента України Петра Порошенка в США для участі в 73-й сесії Генасамблеї ООН перша леді України Марина Порошенко обговорила питання протидії булінгу з керівництвом Департаменту освіти Нью-Йорка [10].

У листопаді 2017 року Українським інститутом дослідження екстремізму було встановлено, що із проявами булінгу в Україні знайомі 8 з 10 учнів школи [7]. Всесвітня організація охорони здоров'я, досліджуючи шкільний процес булінгу, дійшла до висновку, що з віком зменшується кількість жертв булінгу і збільшується кількість агресорів [5].

В. Е. Копленд, досліджуючи наслідки булінгу, писав про те, що в кожному класі є діти, які стають об'єктами глузувань. Вчений зауважує на тому, що з кожним днем ці глузування стають жорсткішими, більш цинічними. Також він говорить про те, що булінг призводить до тяжких психологічних травм [9].

М. Л. Бутовська, досліджуючи булінг у молодших школярів, писала про те, що вже 8-річні діти користуються усіма засобами булінгу. Вчена зауважує, що найбільш поширеними формами булінгу у молодших школярів є вербальні знущання, на другому місці – фізичні знущання та моральне пригнічення, на останньому – заборони та ігнорування [1].

Ю. Б. Савельєв, звертаючись до результатів досліджень булінгу українськими науковцями, писав про те, що систематичному насиллю піддаються 15% дівчат та 27% хлопців шкільного віку [4].

Вагомі дослідження феномену булінгу належать зарубіжним науковцям [2], [8], [9].

Наукові роботи українських науковців, в більшості випадків, спираються на досвід зарубіжних вчених. Проблему булінгу в Україні розкривають українські вчені [1], [3], [4], [6].

На сьогодні існує безліч трактувань поняття шкільного булінгу. Так, Ю. Б. Савельєв визначає його як певне фізичне або психологічне залякування, яке спрямоване на те, щоб викликати страх у іншої дитини, таким чином, підкорити її собі [4].

Норвезький учений Д. Ольвеус визначав булінг у шкільному колективі як ситуацію, в котрій учні систематично є об'єктом знущань інших дітей. Він писав про те, що булінг побудований на соціальних стосунках у групі та має колективний характер [8].

Британські вчені Д. Лейн та Е. Міллер визначають булінг як довготривалий процес усвідомленого жорстокого поводження з боку людини, або групи людей, спрямований на іншу людину, яка не здатна сама себе захистити у цьому процесі [2].

С. С. Стельмах, вивчаючи особливості взаємодії обдарованих і талановитих дітей з однолітками, визначив, що шкільний булінг поділяється на два види: фізичний (нанесення тілесних пошкоджень) і психологічний (залякування, обзивання, придумання псевдонімів) [6].

Д. Ольвеус, досліджуючи тему булінгу, класифікував його на прямий та непрямий булінг та зауважив на тому, що прямі знущання в більшості випадків є явними (не прихованими), в ньому на жертву відкрито спрямовують агресію, а непрямі насильницькі дії, зазвичай, цілеспрямовано усвідомлено виключенні з діяльності [8].

Теоретичний та практичний інтерес до феномену булінгу з боку різних наукових наук на сьогодні не дає змогу цілісно визначити його сутність, тому визначає потребу подальших досліджень проявів булінгу у дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – розкрити особливості булінгу у дітей молодшого шкільного віку.

Результати досліджень вищезазначених вчених дали можливість трактувати шкільний булінг як психологічний феномен, довго-

тривалу агресивну поведінку насильницького характеру з боку особи, яка відчуває себе сильнішою, спрямована на особу, що відчуває себе слабшою. Це тривалий процес, заснований на нерівності сили і (або) влади, у якому беруть участь жертва, агресор та спостерігачі (учасники).

Булінг має соціальну структуру, яка складається з жертви, агресора та спостерігачів. Жертва – дитина, яка має сукупність характеристик, якими привертає до себе увагу агресора. Агресор булінгу – дитина, яка починає в явній, або прихованій формі принижувати дитину, яку він вважає слабшою. Спостерігачі – діти, які є незалежними особами, але в силу своїх психологічних характеристик можуть перейти на бік жертви, або агресора.

У більшості випадків шкільного булінгу процес знущання розпочинає дитина, яка є авторитетом серед однокласників, або, яка хоче методом приниження слабшої, «гіршої» дитини отримати цей авторитет. У випадку сильної емоційної реакції жертви на певну дію насильницького характеру, агресор отримує психологічне підкріплення, що дає йому змогу продовжувати розпочате.

Страх однокласників стосовно того, що ці дії можуть бути спрямованими на них змушує підтримувати агресора. Йому це також додає підтримки і його дії такого характеру стають повторюваними. Це дає змогу говорити про булінг як систематичний і довготривалий процес. Деякі сміливі спостерігачі можуть стати на бік жертви, але тоді припиняється процес булінгу, бо агресор у цьому випадку відчуває себе слабшим.

Варто звернути увагу на те, що школа – середовище, де діти проводять більшу частину свого життя. У ній вони отримують знання, досвід, вчать спілкуватися, розвиваються; там відбувається процес соціалізації.

Для молодших школярів соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що вони виходять за межі сім'ї, збільшується кількість значущих осіб. Їхні стосунки опосередковані задачею «дитина-дорослий-задача». Система «дитина-учень» визначає ставлення дитини до батьків та однокласників. Ця система є основою їхнього життя. Таким чином, однокласники на ряду з вчителем займають головне місце у житті молодшого школяра.

Дуже важлива роль у житті молодшого школяра і шляхів уникнення булінгу належить учителю. Він створює рівні умови для дітей. Саме він є носієм суспільних вимог для дитини. Основною ознакою, яка визначає місце дитини у класі, є саме оцінка вчителя. Важливо те, щоб вчитель усіх оцінював за одними умовами. У контексті булінгу це є мегаважливим, бо, нехтуючи цим правилом, і певним чином, виділяючи одних дітей з-поміж інших, учитель дає підстави для розгортання булінгу. У такому випадку, дитину, якій систематично приділяється більше часу і уваги, починають ображати і принижувати, щоб компенсувати свою образу на вчителя.

У молодших школярів ставлення до однокласника і його сприйняття опосередковане ставленням до цього ж однокласника вчителя. Тому вчитель повинен бути не вибіркоким, ставитись до всіх однаково, не ображати і не принижувати когось, а тим більше, у присутності класу. У випадку, коли вчитель систематично ображатиме одного учня, який, наприклад, повільнішими темпами сприймає певну інформацію, інші учні, однокласники, будуть брати приклад з вчителя. А він є референтною особою у дітей молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік характеризується зміною сюжетно-рольової гри на навчальну діяльність. Дитина вчиться читати, писати, оволодіває важливими способами розумових операцій. У процесі навчання дитина вчиться рефлексувати. Рефлексує, вона порівнює себе в теперішньому і минулому, відстежує зміни, які відбуваються з ним на рівні успіхів. Навчальна діяльність молодших школярів починається з того, що їх оцінюють. Важливим у цьому шкільному процесі також є вчитель, якому необхідно акцентувати увагу на кожному учню та його змінах, тому що оцінка, яка фіксується на результаті, сприяє тому, що дитина розуміє себе як предмет змін. А головним чинником, що сприятиме запобіганню булінгу є правильна оцінка кожного з учнів, що забезпечуватиме їм відчуття рівності, покращуватиме їх самооцінку, сприятиме згуртованості класу. Важливо, щоб вчитель кожному учню акцентував увагу на те, що його «не вмів» змінилось на «вмію», «не міг» змінилось на «можу», «був» – «став».

Розуміючи рівність одне одного, схожі новоутворення, учні стають ближчими один до одного, стають більш товариськими і емпатійними. Це, зокрема, є одним з шляхів лікування та запобігання булінгу.

Аналіз використаної літератури показав, що булінг для дітей молодшого шкільного віку є психологічною травмою, особливо, для жертв цього процесу. Внаслідок булінгу, у дітей, крім психологічних змін, можна помітити погіршення результатів у навчанні. Після і, власне, під час переживання булінгу (психологічної травми) у дитини можна помітити такі ознаки: погіршення якості сну, порушення апетиту, прояв агресивності, пригніченість, байдужість, замкненість.

Праці українських та зарубіжних вчених дають змогу визначити головні ознаки та механізми булінгу у молодших школярів. До ознак належить систематичність (багаторазова повторюваність), нерівність соціально-психологічних властивостей (самооцінка, фізична сила, соціальний статус, який проявляється у різниці класів: частіше всього буллерами є ті, хто навчається у старшому класі), котрі лежать в основі взаємостосунків між жертвою і агресором. Також, це емоційне приниження, під час якого відбувається образа почуттів та емоцій дитини, що часто спричинює її формальне чи неформальне виключення з групи. Наступна ознака про те, що емоційне приниження включає вербальні і невербальні способи вираження. До групи вербальних способів приниження належать: образи, підвищений тон, крик, звинувачення у помилках, знецінення досягнень дитини. До невербальної групи способів приниження належать: зневажливий погляд, мовчазне засудження, образливі жести тощо. До механізмів, які є каталізаторами розповсюдження шкільного булінгу належить соціальний конформізм, коли діти роблять так, «як усі»; соціальне наслідування, коли одні учні наслідують агресивні дії інших; підкріплення агресивної поведінки і відсутність заборон для її проявів; «спільна відповідальність», коли в класі знижується рівень особистої відповідальності; повторюваність дій, які спрямовані на приниження іншого.

Аналіз досліджень дав нам можливість виділити характерні риси дітей, які призводять до булінгу. Таким чином, жертвами булінгу можуть стати: діти, які отримують більше уваги від вчителів; діти, які мають погано вибудовані особистісні межі; інтровертовані діти, у яких обмежене коло друзів; діти, які відчувають беззахисність; діти, у яких на фоні низької самооцінки є страх «відстояти себе»; відмінники, або талановиті діти, успіхи яких значно вищі, ніж у інших однокласників.

Основною причиною становлення жертви є низька самооцінка, особливо, у молодшого школяра, в якого, як вже зазначалось, тільки починає розвиватись рефлексія, який тільки починає вчитись оцінювати себе і результати своїх дій. Саме через низьку самооцінку діти відчувають себе слабшими, «гіршими», на щось не здатними, тому і не дають відсіч, бо вважають, що не зможуть протистояти людині, яку сприймають сильнішою і «кращою».

Агресорами булінгу можуть стати діти, які прагнуть бути лідером і вважають, що можуть ним стати, принижуючи іншого, слабшого; діти, які зневажливо ставляться до однокласників; діти, які хочуть отримати увагу вчителя, (спосіб досягнення для них не має значення); діти з невірноваженою нервовою системою; діти, які вигадують підвищений статус у класі.

Як і у випадку жертви, поведінка агресора також пов'язана з самооцінкою. Саме через низьку самооцінку дитина – ініціатор булінгу намагається привернути до себе увагу і вигадує собі вищий статус. Через високу самооцінку діти поводять себе імпульсивно, нестримано, вважають, що на них ніхто і ніяким чином не може вплинути, бо він є головним і кращим від усіх.

Самооцінка молодшого школяра характеризується нестійкістю і недостатньою адекватністю, які зумовлені особливістю самосвідомості дитини. Самооцінка дітей молодшого шкільного віку детермінована оцінкою їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вчителями). Якщо батьки і вчителі дають привід учню відчувати себе «гідким каченям», або «Королем царів», це може призвести до булінгу, тому що діти з високою самооцінкою стануть принижувати дітей з низькою самооцінкою.

Шкільний булінг – це систематизований довготривалий процес застосування агресивної насильницької поведінки, яка спрямована на дитину, що відрізняється фізичною та емоційною слабкістю. Даний процес має свою соціальну структуру.

Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра сприяє тому, що ставлення однокласників один до одного опосередковане ставленням до них вчителя. Тому йому приділяється основна роль у вихованні гарного ставлення однокласників один до одного. Він є референтною особою у житті учнів і визначає їх місце в класі. Тому важливо, що вчитель з однаковою повагою ставився до всіх учнів.

У дітей молодшого шкільного віку сюжетно-рольова гра змінюється на навчальну діяльність. У ній важливе значення займає рефлексія, де також важливе значення має самооцінка. У цьому процесі важливою особою є вчитель, якому необхідно кожному з учнів показати зміни, які з ним відбуваються.

Процес булінгу має ознаки (систематичність; психологічне (емоційне) та фізичне приниження; емоційне приниження складається з групи вербальних і невербальних способів приниження) і механізми (конформізм, соціальне наслідування, підкріплення агресивної поведінки, «соціальна відповідальність»).

Причинами булінгу є сукупність психологічних характеристик жертви і агресора. Основною такою характеристикою є неадекватна самооцінка жертви і агресора.

Досліджуючи дану проблему в подальшому слід акцентувати увагу на підготовці майбутніх вчителів і психологів у роботі з учнями, які є учасниками булінгу.

Список використаних джерел

1. Бутовская М. Л. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников / М. Л. Бутовская, Е. Л. Луценко, К. Е. Ткачук // Этнографическое обозрение. – 2012. – № 5. – С. 139–15.
2. Лейн Д. / Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. – СПб. : Питер, 2001. – С. 240–274.
3. Лушпай Л. І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії) / Л. І. Лушпай // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 4. – С. 126–131.
4. Савельев Ю. Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі? / Ю. Б. Савельев, Т. М. Салата // Педагогічні, психологічні науки та

- соціальна робота / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Наукові записки. Т. 97. – К. : Аграр Медіа Груп, 2009. – С. 71–79.
5. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» : международный отчет по результатам обследования 2009–2010 гг. / под ред. С. Сурге и др. – Копенгаген : Европ. регион. бюро ВОЗ, 2012 г. (Сер. Политика охраны здоровья детей и подростков. – Вып. № 6.
 6. Стельмах С. С. Обдаровані діти як об'єкт булінгу / С. С. Стельмах // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика : зб. наук. пр. – Вип. 8. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2012. – С. 196–202.
 7. Український інститут дослідження екстремізму. Дослідження «Стоп шкільний терор. Профілактика та протидія булінгу»: <http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf>.
 8. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem (2001) / D. Olweus // Research Centre for Health Promotion, University of Bergen // www.oecdobserver.org.
 9. Copeland W. E. Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence / W. E. Copeland, D. Wolke, A. Angold, E. J. Costello // JAMA Psychiatry. – 2013; (Published online February 20, 2013): P. 1-8. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504.
 10. <https://naglyad.org/uk/2018/10/22/dityachorostokist-yak-borotisy-a-z-tskuvannyam-u-shkoli>.

NATALIA RUDA, VIKTORIA SAKOVSKAYA

Mykolaiv

FEATURES OF BULING IN YOUTH CHILDREN

This article reveals the psychological phenomenon among children of junior school age. Boiling is a long-term conscious process of humiliation, which is built on the principle of inequality of forces or other features.

The article analyzes the social structure of school boiling, consisting of the victim, the aggressor and the participants of the boot. An aggressor is a child who for the first time begins to humiliate another child, a victim. The process of humiliation can be called humiliation, when for a certain period the victim is too emotionally responsive to these humiliations (this causes even more interest in the aggressor) or can not give an appropriate answer (due to danger, defenselessness and low self-esteem-system). Observers may be active and passive participants.

The paper presents the analysis of junior school age, the neoplasm of children of this age, which leads to the fact that some children begin to humiliate others. Such signs include reflection, when the student learns to self-assess. Here an important role is given to self-esteem, which is often inadequate.

The article highlights the role of a teacher in preventing a boom. Thus, the teacher is a reference person for junior pupils, he must demonstrate a good example of students and give them an objective assessment. It depends on this attitude of children to each other.

The main mechanisms of loading are revealed. These include: systematic, social conformism, social imitation, reinforcement of aggressive behavior and "joint responsibility".

The conclusion is made about the psychological phenomenon of loading younger schoolchildren, about the peculiarities of the load, its mechanisms, causes, the role of the teacher in the process of school education, the development of schoolchildren and the prevention of bolts.

Key words: boiling, characteristics of the victim, characteristics of the aggressor, signs of the boiling, mechanisms of the booting, junior school age.

НАТАЛЬЯ РУДАЯ, ВИКТОРИЯ САКОВСКАЯ

г. Николаев

ОСОБЕННОСТИ БУЛЛИНГА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье проанализирован психологический феномен буллинга. Определены основные механизмы и признаки буллинга. Проанализированы классификацию буллинга, его социально-психологическую структуру. Раскрыты характеристики жертвы и агрессора. Сделан анализ характеристик младшего школьника, его особенности развития в период младшего школьного возраста, которые вызывают буллинг. Освещена роль учителя в предотвращении буллинга.

Ключевые слова: буллинг, характеристики жертвы, характеристики агрессора, признаки буллинга, механизмы буллинга, младший школьный возраст.

Стаття надійшла до редколегії 01.11.2018

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- АКІМОВА Наталія Володимирівна**, кандидат філологічних наук, докторант Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».
- АТАМАНЧУК Ніна Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- БАРІНОВА Ліна Яківна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри диференціальної та спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.
- ВЕРТЕЛЬ Антон Вікторович**, кандидат філософських наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- ЗАЦЕПІНА Таїсія**, студентка спеціальності «Психологія (спеціальна, медична)» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- ІЗВЕКОВА Ольга Юрійівна**, аспірантка кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
- КОВАЛЕНКО-КОБИЛЯНСЬКА Ірина Генріхівна**, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
- ЛИТВИНЕНКО Ольга Дмитрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.
- ЛУКІНА Наталія Борисівна**, аспірантка Чорноморського національного університету імені Петра Могили.
- МАКСИМЕНКО Юрій Борисович**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та диференціальної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
- МАТОХНЮК Людмила Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти».
- МЕЛЬНИЧУК Ірина Ярославівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
- МЕЛЬНИЧУК Сергій Костянтинович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
- НАЙДЬОНОВА Ганна Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- ПАВЛУЩЕНКО Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- ПАНТЮХІНА Юлія Ігорівна**, магістрантка напряму підготовки «Психологія» Київського університету імені Бориса Грінченка.
- ПРОСКУРНЯК Олена Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Харківської гуманітарно-педагогічної академії.
- РУДА Наталя Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- САКОВСЬКА Вікторія Вікторівна**, студентка факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.