

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ISSN 2312-8437

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Серія «Психологія». Випуск 43

Дрогобич – 2018

УДК 009+1+4+15+93

Д 75

Рекомендовано до друку вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(протокол № 3 від 13.03.2018 р.)

Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»» є фаховим виданням.

Для викладачів, науковців, студентів.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21250-11050Р від 27.02.2015 року Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей. Наукові статті друкуються за авторськими варіантами. Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія» / ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), Р. Хавула (редактор серії) та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. – Випуск 43. – 198 с.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ISSN 2312-8437

PROBLEMS OF HUMANITIES

a collection of scientific articles

Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

«Psychology» Series. Issue 43

Drohobych – 2018

UDC 009+1+4+15+93
D 75

Recommended for printing by Academic Council
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(13 March 2018, Minutes № 3)

Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University is a scientific professional edition.

For teachers, scientists, students.

Certificate of state registration of the printed mass media of the CU № 21250-11050R dated February 27, 2015 of the State Committee for Information Policy, Television and Radio Broadcasting of Ukraine.

The authors of the articles are responsible for the authenticity of the facts, dates, names, surnames, names, and digital data contained in the publications. Scientific articles are published from copyright/author's texts. The opinion of the editorial board may not coincide with the views of the authors.

Problems of Humanities. «Psychology» Series : a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University / Nadiya Skotna (Editor-in-chief), Roman Khavula (Editor of the series) and others. – Drohobych : Editorial-Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2018. – Issue 43. – 198 s.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор серії «Психологія» – Скотна Надія Володимирівна – доктор філософських наук, професор, ректор ДДПУ імені Івана Франка, завідувач кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Заступник головного редактора – Галян Ігор Михайлович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Редактор серії – Хавула Роман Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Галян Олена Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка.

Москалець Віктор Петрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та клінічної психології, Прикарпатський Національний університет імені Василя Стефаника.

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Яблонська Тетяна Миколаївна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Ковальчук Зоряна Ярославівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Львівський державний університет внутрішніх справ.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief of the series «Psychology» – Skotna Nadiya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Rector of Ivan Franko DDPU, Head of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Deputy Editor-in-chief Ihor Halyan – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Editor of the series Havula Roman – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Halyan Olena – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Kuzikova Svitlana – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University.

Viktor Moskalets – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Clinical Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.

Savchyn Myroslav – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Yablonska Tetyana – Doctor of Psychology, Senior Researcher, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Kovalchuk Zoryana – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Lviv State University of Internal Affairs.

ЗМІСТ

Ассєва Галина. Педагогічна діяльність як творчість.....	11
Борисенко Зоряна. Особливості прояву та причини виникнення емоційного вигорання студентської молоді.....	25
Гаврилишин Тарас. Психологічні особливості аутоагресивної поведінки юнацтва.....	39
Гаврищак Любов, Мащак Світлана. Булінг як соціально-психологічне явище сьогодення.....	52
Гладкевич Мар'яна. Дослідження гендерних особливостей самоусвідомлення та ставлення підлітків до побудови життєвих планів.....	64
Гриник Ірина. Теоретичні підходи до проблеми свободи та відповідальності особистості.....	76
Дуб Віра. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку гармонійних міжособистісних відносин студентів-переселенців.....	88
Каут Наталія. Особливості роботи психолога з розвитку пізнавальної сфери учнів з дитячим церебральним паралічем.....	97
Мосевич Ірина. Деадаптована поведінка молоді як психолого-педагогічна проблема.....	112
Подоляк Наталія. Структура асертивності з позиції континуально-ієрархічного підходу.....	128

- Попіль Марія,
Левицька Ірина.** До проблеми оптимізації
становлення професійної ідентичності
майбутніх медсестер.....140
- Ригель Олеся,
Посацький Олександр.** Психологічний аналіз чинників
батьківсько-дитячих конфліктів.....151
- Стець Валентина.** Проблемні аспекти
та фактори готовності до інклюзивної освіти
педагогів і батьків.....161
- Сухраменда Євгенія.** Психологічні основи
активних методів навчання
ліцеїстів іноземної мови.....174
- Хавула Роман.** Особливості психологічного супроводу
самоствердження старшокласників.....187

CONTENTS

Asyeyeva Halyna. Pedagogical activity as creativity.....	11
Borysenko Zoryana. Features of the manifestation and causes of the emotional burnout of university students.....	25
Havrylyshyn Taras. Psychological features of auto-aggressive behavior of adolscents	39
Havryshchak Lyubov, Mashchak Svitlana. Bullying as a social-psychological phenomenon of modern time.....	52
Hladkevych Maryana. Research of gender characteristics of adolescents' self-awareness and attitude to building plans for the future.....	64
Hrynyk Iryna. Theoretical approaches to the problem of freedom and responsibility of the individual.....	76
Dub Vira. Socio-psychological training as a means of developing harmonious interpersonal relations of migrant students.....	88
Kaut Nataliya. Peculiarities of psychologist's work in the development of cognitive sphere of pupils with infantile cerebral palsy.....	97
Mosevych Iryna. Disadapted behavior of adolescents as a psychological and pedagogical problem.....	112
Podolyak Nataliya. The structure of assertiveness from the position of the continual and hierarchical approach.....	128

- Popil Mariya,**
Levytska Iryna. To the problems of optimizing
the formation of the professional identity
of future nurses.....140
- Ryhel Olesya,**
Posatskyi Oleksandr. Psychological analysis of factors
of conflict between parents and children.....151
- Stets Valentyna.** Problem aspects
and factors of preparation to the inclusive education
of pedagoges and parents.....161
- Sukhramenda Yevheniya.** Psychological foundations
of active methods used in the teaching
of a foreign language to the lyceum students.....174
- Khavula Roman.** Features of psychological support
of self-affirmation of senior pupils.....187

УДК 37.013

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159077

АСЄЄВА Галина – вчитель правознавства, Дрогобицький ліцей Дрогобицької міської ради Львівської області при Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 3б, Дрогобич, 82100, Україна (olimphistory2018@gmail.com)

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ТВОРЧІСТЬ

***Анотація.** У статті розглядається творчість вчителя, що визначається особливостями самої педагогічної діяльності, та умови, які вона дає для саморозвитку вчителя. Реалізація творчого характеру педагогічної діяльності залежить від особистості педагога, його індивідуальності. Індивідуальна своєрідність педагога, його неповторність визначають стильові особливості діяльності, які пов'язані з конкретними способами її здійснення. Визначені критерії показників творчості діяльності вчителів.*

***Ключові слова:** педагогічна творчість, метадіяльність, саморозвиток, цілі педагогічної діяльності, надіндивідуальний характер творчості, системи базового рівня творчої особистості, особистісна рефлексія.*

Постановка проблеми. Творчість педагогічної діяльності різноманітна. Вона проявляється у нестандартних підходах до розв'язання проблем, у розробці нових методів, форм, засобів, прийомів і їх оригінальних поєднань; в ефективному застосуванні наявного досвіду в нових умовах; в умінні бачити варіанти подолання однієї й тієї ж проблеми, формулювання різноманітних оперативних цілей; в умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії (К. Вербова). Всі прояви педагогічної творчості великою мірою залежать від того, наскільки творчою є соціальна рефлексія вчителя, спрямована на учня – основний суб'єкт педагогічної діяльності.

Творчість вчителя визначається такими особливостями педагогічної діяльності: двоєдність її об'єкта (навчальний предмет і учень) (А. Маркова), багаторівневність і рухливість її структури; її властивість бути метадіяльністю, тобто діяльністю, спрямованою на організацію діяльності учнів (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), рефлексивний характер, який допомагає вчителю, приймаючи позицію учнів, вносити корективи у свою поведінку (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); характер взаємодії вчителя і учнів, при якому учень є не тільки об'єктом, але й суб'єктом взаємодії з вчителем (Х. Лійметс); унікальність і постійна зміна будь-якої педагогічної ситуації, її неформалізуючий характер (К. Вербова).

Отже, все зазначене, дає нам можливість визначити **мету** дослідження. Вона полягає в аналізі сучасних підходів до визначення поняття «педагогічна творчість» та умов, які сприяють розвитку майстерності вчителя.

Об'єктом дослідження ми визначили педагогічну діяльність та умови які вона дає для саморозвитку вчителя. **Предметом** – специфіку сутності розвитку творчої особистості.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу методів, що включав: **теоретичні методи:** аналіз, осмислення й узагальнення філософської, культурологічної та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; **емпіричні методи:** спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ю, індивідуальні та групові бесіди, психолого-педагогічний експеримент. У нашому дослідженні брали участь викладачі Дрогобицького ліцею та вчителі, слухачі курсів ШК.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалізація творчого характеру педагогічної діяльності залежить від особистості педагога, його індивідуальності. Індивідуальна своєрідність педагога, його неповторність визначають стильові особливості діяльності, які пов'язані з конкретними способами її здійснення [7, 69].

У нашому дослідженні ми орієнтувалися на критерії визначення показників творчості діяльності вчителів: «відкриття» вчителем внутрішніх, зовні не даних для сприйняття властивостей особистості учня, а також проникнення в динаміку і суперечність її цілісної структури; ступінь частоти і різноманітності

дій, з допомогою яких таке «відкриття» досягається; показники змісту і сили мотивів пізнання вчителем учнів тощо [3, 21].

Отже, творчий процес не існує як процес творчості окремої особистості (чи індивіда). Найімовірніше, у своєму особистісному прояві «творення» усе-таки має надіндивідуальний характер. Тому творчість – результат найскладніших комбінацій людської діяльності, у якій непередбачене співвідношення самопізнання, пізнання і розуміння іншої людини, значний розвиток спрямованості на досягнення високих результатів власної діяльності на професійне самовдосконалення [12, 106].

У результаті теоретичної роботи й емпіричних досліджень було сконструйовано гіпотетичну модель «оптимальної системи базового рівня творчої особистості», що включає такі аспекти: універсальність, різнобічність ціннісної сфери (взаємозв'язок у ній щонайменше трьох основних типів цінностей: продуктивної діяльності, плану свідомості й сфери особистісних ставлень); ставлення до інших людей (відносини «я й інший»). В оптимальній системі воно, зокрема, характеризується егоцентричним сприйняттям і розумінням іншої людини – тобто в його власній самоцінності; сприйняттям і розумінням іншої людини не в тій чи тій одній обмеженій властивості (функціональне розуміння людини), а в різноманітні властивостей, притаманних його особистості; здатності гармонійно співставляти інтереси, бажання цінності свої й іншої людини, що ми відзначаємо як «здатність бути собою та іншим»; відкритість, «некінцевість», здатність подолання і виходу за межі звичних уявлень, знань про світ і про себе; визначені особливості діяльності і свідомості, що перебувають у взаємозумовленості з іншими аспектами системи загалом [13, 117].

У психології останніми роками цей аспект отримав глибоку розробку у дослідженнях І. Семенова, де показана роль особистісної рефлексії у творчому процесі. Водночас, для того, щоб зрозуміти особистісні механізми творчості у всій її повноті, різноманітні й специфічні, необхідно звернутися до того, хто і що реалізується та проектується у творчій діяльності, тобто до особистості [13, 121].

Варто думати, що поділ на операціонально-змістовий і особистісний аспекти творчості є цілком відносним, досить обмеженим і не зовсім правомірним. По суті, всі механізми твор-

чості (а особливо тих аспектів творчої діяльності загалом, що належать власне до творчості) і генетично, і функціонально є особистісними. І цілком зрозуміло й природно, якщо підходити до творчості насамперед як до такої форми життєдіяльності, то у ній реалізуються специфічні сутності, потреби і здатності людини, її особистості.

Зі сказаного випливає, що необхідною підставою й умовою вивчення творчості є звернення до суб'єкта творчої діяльності, творчої особистості. Незважаючи на давнину, досить велику кількість досліджень і значимість вивчення творчості, цьому аспекту приділялося мало уваги. Це є однією з найважливіших причин того, що знання про творчість залишаються поки що дуже обмеженими. Сьогодні це – не «прогалина» у науці, але суттєва перешкода у розв'язанні основного завдання нашого життя – його дійсної гуманізації [8, 95].

Виклад основного матеріалу. Істотною і необхідною характеристикою педагогічної діяльності є її творчий характер [8, 91].

Творчий характер педагогічної діяльності обумовлюється тією обставиною, що зміст її постійно змінюється і розвивається. Це, зі свого боку, пояснюється особливостями структури педагогічної діяльності, її логікою. Учитель має справу з унікальною, постійно мінливою, зростаючою людиною з неповторними індивідуальними якостями, до якої незастосовані шаблонні підходи і стереотипні дії [2, 8]. Неповторна й особистість учителя як суб'єкта діяльності: кожен учитель, зважаючи на своєрідність своєї особистості, індивідуальності, спирається на свої найбільш сильні сторони. Цілі педагогічної діяльності не статичні; вони змінюються, а оперативні цілі визначаються вчителем, педагогічною ситуацією, яка стає ситуацією взаємодії, опосередкованою метою [5, 81]. Умови здійснення цілей різноманітні і мінливі, до того ж характер зв'язку між ними складний і суперечливий [10, 63].

Усе це пояснює неможливість стандартизації педагогічної діяльності, її принципову неформальність, й не рецептурний характер. Те, що в руках одного дає прекрасний педагогічний ефект, у застосуванні іншого вчителя (з іншим стилем спілкування, особливостями мислення, мови, емоційного складу) може дати результат протилежний. Можна вважати принципово доведеним імовірний характер педагогічних закономірностей, конкрет-

ні форми прояви і здійснення яких залежать від набору реальних умов, від особливостей діяльності й особистості учасників педагогічного процесу [11, 32]. На думку К. Ушинського, ефективність діяльності педагога-практика визначається не тільки знанням загальних законів, але і тими обставинами, умовами і ситуаціями, у яких знаходить свій прояв той чи той загальний закон. Технологія педагогічної майстерності – результат творчості самого вчителя. Педагогічна діяльність не терпить стандарту і шаблону. Як відзначав П. Блонський, педагог повинен і сам створювати свою техніку виховання, враховуючи індивідуальні умови певної ситуації і до особистості своєї і вихованця. Творчість – це не якась окрема сторона педагогічної діяльності, а істотна і необхідна її характеристика [8; 12; 13].

Мистецтво учителя виявляється у тім, як він будує композицію свого уроку, знаходить контакти і потрібний тон спілкування з учнями в тих чи тих ситуаціях шкільного життя. Зрозуміло, усе це не залежні, а взаємозалежні, пересічні прояви творчості. Вищим рівнем творчості в практичній діяльності є створення принципово нових, високоефективних систем навчання, виховання і розвитку школярів [6, 65].

У масовій практиці ці можливості реалізуються лише частково. Слід зазначити, що творча діяльність завжди передбачає творчу діяльність дітей. По суті, педагогічна творчість без творчої діяльності дітей неможлива.

Об'єктивні можливості творчості в педагогічній діяльності не визначають самі собою її творчий результат. Реалізація їх залежить від особистості вчителя, його мотивації. Без обліку творчої спрямованості особистості неможливо зрозуміти механізми педагогічної творчості. З іншого боку, тільки спрямованість на творчість не може гарантувати продуктивність педагогічної діяльності: потрібні визначені інтелектуально-практичні засоби і відповідні здібності суб'єкта діяльності.

Прояв інтелектуальних здібностей у самій діяльності залежить від творчої спрямованості особи. Якщо інтелектуальні здібності у творчій діяльності вчителя характеризують операціональну основу творчої діяльності, то мотиваційна структура визначає динаміку творчого пошуку. Доведено, що переорієнтація особи з підпорядкування мотивам на визнання їхнім об'єктом самовря-

дування є показником розвинутої здатності до саморегуляції [3; 8]. Виділяють три рівні розвитку саморегуляції: нижчий – особа погоджує свої особливості з нормами діяльності; середній – удосконалює діяльність через оптимізацію своїх можливостей; високий – особа виступає суб'єктом діяльності, що виробляє її тактику і стратегію. Опанувати творчим потенціалом педагогічної діяльності може лише той учитель, що особисто залучений у цю діяльність, тобто має цілісну професійну позицію. Однаковість прийомів педагогічного впливу, шаблони і штампи свідчать про вузькість позиції особи. Практика показує, що усі вчителі, недостатньо орієнтовані на педагогічну діяльність, схожі один на одного.

Включеність у педагогічну діяльність, прийняття її цілей, оволодіння гуманістичним змістом педагогічної роботи є необхідною умовою педагогічної творчості. Творчих учителів відрізняє гуманістична спрямованість, що визначає сферу змістів і цілей у їхній діяльності. («Я дуже люблю цю частинку людства», – говорячи про дітей, писав А. Макаренко). Виражена орієнтація на інтереси і потреби учнів, на їхній особистісний розвиток викликає в педагога ініціативу і самостійність, відповідальність за результати педагогічної діяльності і активне втручання в неї [9, 37].

Творчий характер взаємодії вчителя й учнів виявляється в співтворчості, на основі взаємного прийняття учня і вчителя. Ця теза підтверджується змістом і принципами новаторської методики І. Іванова, відомої як методика колективних творчих справ. Найбільше поширення одержала технологія колективних творчих справ, але справжня суть цієї методики полягає у соціальній творчості дітей і дорослих, у саморозвитку їхніх особистостей. Відомі випадки, коли сама технологія колективних справ цілком і повністю впроваджувалася у практику, але не витримувала перевірки часом, якщо на чолі цього починання не стояв захоплений педагог-керівник, що вносить творче начало у життя дітей. Умовою ефективності цієї методики є справжня співдружність дітей і дорослих, де спільно визначалися цілі спільних справ, де зливалися ділова і міжособистісна сфери взаємодії. Взаємний інтерес, особистісна відкритість, взаєморозуміння, турбота один про одного виступають умовою особистісного саморозвитку в умовах підготовки і проведення колективних творчих справ.

Орієнтація на творчу діяльність дітей, на їхню самостійність та ініціативу характеризує вчителів – представників педагогіки співробітництва. Їх об'єднує думка, що учень буде почувати себе співробітником педагога в навчанні, якщо, де тільки можливо, йому буде даватися право вільного вибору. Так, Ш. Амонашвілі залишав на вибір учнів, яку задачу розв'язувати; Е. Ільїн використовував «правило порожньої дошки»: тема уроку складається і записується лише до його середини як результат спільної роботи. У В. Шаталова зі 100 задач діти вибирали для розв'язування будь-які у будь-якій кількості.

Творчість у роботі педагога тісно пов'язана з рефлексією. Рефлексивна позиція відрізняється від репродуктивної, що тяжіє до стереотипів і характеризується поверхневим ставленням до пошуку, прагненням скоріше розв'язувати задачу через використання готових засобів. Рефлексія передбачає осмислювання власних дій, їх оцінки, сумніву в їх правильності [4, 65].

Творчість у роботі педагога тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями вчителя. Ціннісні орієнтації – це система, що утворює змістову сторону спрямованості особистості і є її внутрішньою основою.

Дослідження особливостей формування ціннісних орієнтацій тісно пов'язане з мотиваціями досягнення. Мотив досягнення включає у себе дві протилежні мотиваційні тенденції – прагнення до успіху та уникнення невдачі. Поєднання цих мотиваційних тенденцій в людини визначає певний тип особистості та передбачає її поведінку.

Для глибшого вивчення формування ціннісних орієнтацій було використано методику М. Рокіча, що базується на прийомі рангування двох списків цінностей: термінальних та інструментальних. Поділ цінностей на термінальні й інструментальні відтворює традиційний поділ на цінності-цілі і цінності-засоби. Перевагою цієї методики є її гнучкість, можливість розв'язати певні задачі як стимульний матеріал (списки цінностей), отримати додаткову інформацію, інструкції.

Аналізуючи індивідуальну ієрархію ціннісних орієнтацій, ми звернули увагу на те, що досліджувані групують цінності в окремі блоки. Для нас виявилися цікавими такі блоки термінальних цінностей: професійної самореалізації (цікава робота, про-

дуктивне життя, творчість, активне діяльне життя) і особистого життя (здоров'я, любов, наявність друзів, розваги, щасливе сімейне життя). Серед інструментальних – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність в справах, тверда воля), цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиримість, тверда воля, сміливість), цінності сприймання інших (терпимість, чуйність), а також інтелектуальні цінності (освіта, раціоналізм, самоконтроль).

Серед інструментальних учителі віддають перевагу цінностям міжособистісного спілкування. Для них характерні вихованість, терпимість, чуйність, життєдіяльність. Важливе місце в ієрархії цих цінностей вчителі відводять постійному самовдосконаленню, пошуку шляхів підвищення ефективності своєї праці та її результатів, творчому підходу до розв'язання навчально-виховних завдань. Наступний щабель в ієрархії інструментальних цінностей посідає комунікативна компетентність. Комунікативні здібності є одним із компонентів професійної майстерності педагога, тому вміння спілкуватися є важливим у професійній діяльності педагога.

Проведена діагностична робота з виявлення ціннісних орієнтацій учителів, що проходили курси підвищення кваліфікації при ДДПУ імені І. Франка, дає змогу не лише діагностувати, а й робити певні прогнози їх професійного становлення.

Для вивчення особливостей самосвідомості вчителів використовувався тест «Двадцять висловлювань». Загальна кількість відповідей дала можливість розділити їх на дві категорії: об'єктивні характеристики, коли опитувані зараховують себе до певної групи (професійної, статевої, сімейної, вікової), і суб'єктивні, коли вони вказують на специфічні особистісно значущі особливості. Серед об'єктивних характеристик найчастіше вказували такі: «людина», «дружина», «мати», «класний керівник», «батько», «вихователь». Серед суб'єктивних характеристик були: «справедливий», «дратівливий», «нервовий», «цілеспрямований».

Показово, що кількість об'єктивних характеристик серед чоловіків була вищою, що свідчить про емоційну стабільність опитаних.

Для вивчення особливостей мотивації професійної діяльності використовувався тест «Незавершених речень», спеціально

розроблений для цієї мети. Аналіз мотивації професійної діяльності дає можливість виділити психогігієнічний (статус, оплата, умови праці) та змістовий (висока задоволеність працею, інтерес до змісту праці, висока оцінка професійної діяльності, прагнення реалізувати себе) аспекти цієї діяльності. Нагромадження негативних компонентів психогігієнічної мотивації над змістовною знижує продуктивність трудової діяльності і може спричинити розвиток соматичних захворювань.

З огляду на сказане застереження викликає той факт, що 87 % опитаних учителів виявили невдоволення умовами свого життя та професійно-педагогічної діяльності. Відповідно 96 % опитаних вважають, що суспільний статус педагога нижчий за об'єктивне соціальне значення професії, а саме – педагогічна діяльність морально і матеріально стимулюється незадовільно.

Більшість з них не закінчили фруструючі речення: «Коли мене чекають великі труднощі...», «Інколи в моїй душі прокидається...», «Зробив би все, щоб забути...».

Відповідно 20 % опитаних зазначили, що відчують полегшення, коли дзвоник сповіщає про закінчення уроку, і 47 % погодилися, що успіхи класу і окремих учнів розцінюють як власні.

Усупереч інтуїтивним передбаченням, компетентність і відповідність ситуації шкільної адміністрації оцінили як високі і тільки 14 % засвідчили, що побоюються керівників шкіл. Про оцінку міжособистісних стосунків можна судити по тому, що 41 % учителів закінчили речення: «Коли в мене успіх, то мої товариші по роботі... радіють, поділяють мою радість», і лише 24 % вибрали варіант – «заздрять».

Показово, що переважна кількість опитаних, а це 87 %, назвали домінуючою цінністю сім'ю та кохання. При цьому 56 % виявили незадоволення особистим життям, а понад 50 % прагнуть змінити професію. Більше задоволення роботою і життям виявляють ті вчителі, в яких домінує орієнтація на особистісно-діалогічне спілкування з учнями. Вони прагнуть реалізувати себе у педагогічній діяльності, проявляють інтерес до самопізнання та самовдосконалення. З цього випливає, що пріоритетом педагогічної діяльності слід вважати саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення вчителя.

Описані сучасні основи педагогічної освіти вчителів вимагають розвитку особистісної та педагогічної рефлексії. Досвід індивідуальних і групових консультацій, лекційних та практичних занять, отриманих на підставі співпраці зі слухачами курсів підвищення кваліфікації, показує, що успішне оволодіння засадами особистісної й педагогічної рефлексії відбувається на матеріалі з проблем духовної практики (саногенного мислення). Слід підкреслити, що названа практика включає не просто психотехнічний вплив на вчителя та учня, а й широкий контекст духовного досвіду і розвитку людини.

Результати співпраці з учителями (слухачами курсів ППК) ще раз підтверджують, що людина як істота рефлексивна й активна особистість постійно включає в свою поведінку знання про себе і змінюється у зв'язку з ними. Оскільки весь процес навчання ґрунтується на міжособистісних комунікаціях, а помилки у поведінці вчителів ведуть до відхилень у поведінці учнів, то самовдосконалення (саморозвиток) педагога на основі саморозуміння повинно мати в системі підвищення педагогічної майстерності вчителя пріоритетний статус.

Варто додати, що в процесі педагогічної самоосвіти учитель повинен відчувати свободу самовираження. Учительську діяльність не можна регламентувати, втиснути у тверді рамки інструкцій. Лише за умови утвердження професійної свободи вчителя (яка передбачає можливість вибору змісту, завдань, методів, форм навчання і виховання, право на педагогічно обґрунтовані ініціативи, підвищення матеріального рівня тощо) можлива ефективна організація процесу самоосвіти вчителя. Учитель, що володіє свободою самовираження, може скеровувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання.

Аналіз проблеми, розв'язання нами поставлених завдань дають можливість зробити такі **висновки**: творчість є такою формою життєдіяльності людини, у якій реалізуються її сутнісні потреби і ціннісні орієнтації, а також можливості, універсальності, нескінченності взаємозв'язку і єдності з іншими людьми. Останнє, зокрема, проектується у творчості як особливий зв'язок ідентифікації себе з об'єктом пізнання.

Подальше дослідження пов'язано з проблемою формування у вчителів позитивної «Я-концепції», підвищенням рівня сприйняття себе як особистості і професіонала.

Література

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – М., 1990. – Т. 1. – С. 159.
2. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 8–17.
3. Вербова К.В. Психодиагностика склонностей и способностей к педагогической деятельности / К.В. Вербова, Г.В. Парамей // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 2. – С. 17–28.
4. Ковалёв Б.П. Рефлексия учителей с разным стилем взаимодействия с учащимися / Б.П. Ковалёв // Психология. – 1997. – № 7. – С. 64–81.
5. Коропецька О.М. Формування готовності сучасного вчителя до спілкування з учнями / О.М. Коропецька // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 1998. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 81–91.
6. Крутій О.М. Шляхи формування діалогу як внутрішньо-психологічної основи пізнання / О.М. Крутій // Матеріали Третіх Костюківських читань. – К., 1994. – С. 64–65.
7. Крутій О.М. Психологічні аспекти формування діалогічної взаємодії у процесі навчання / О.М. Крутій // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Вип. 7. – Харків, 1998. – С. 69–71.
8. Крутій О.М. Етапи формування діалогічності з позиції системного підходу / О.М. Крутій // Вісник харківського університету. – № 419. – Серія: Психологія. – Харків, 1998. – С. 93–97.
9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 : Педагогическая поэма. – 511 с.
10. Макаренко С.С. Комунікативна компетентність вчителів та її психологічні характеристики / С.С. Макаренко // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : «Любіть Україну», 2000. – Т. I, ч. 3. – С. 60–63.
11. Макаренко С.С. Формування комунікативної компетентності учителя / С.С. Макаренко. – Київ–Житомир, 2000. – 32 с. (У співавторстві із М.М. Заброцьким).
12. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 106 с.
13. Психологія творчості: загальна, диференціальна, прикладна / Я.А. Пономарів, І.І. Семенов, С.Ю. Степанов. – М., 1990. – 317 с.

14. Психологія професійної діяльності і спілкування / за ред. Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджука. – К. : Преса України, 1997. – 192 с.

References

1. Anan'ev, B.G. (1990). *Psikhologičeskaja ocenka [Psychology of educational evaluation]. Izbrannye Psikhologičeskie trudy – Selected Psychological Works (Vol. 1), (p. 159). Moskva [in Russian].*
2. Ball, H.O. (1994). *Humanistyčny zasady pedahohičnoji diialnosti [Humanistic principles of pedagogical activity]. Pedahohika i psikhologičeskaja – Pedagogy and psychology, 2, 8–17 [in Russian].*
3. Verbova, K.V., & Paramej G.V. (2000). *Psikhodiagnostika sklonnosti i sposobnosti k pedahohičeskoi deiatelnosti [Psychodiagnosics of aptitudes and abilities for pedagogical activity]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija. 14. Psikhologičeskaja – Herald Moscow State University. Series 14. Psychology, 2, 17–28 [in Russian].*
4. Kovalev, B.P. (1997). *Refleksija učitelja s raznym stilem vzaimodejstvija s učaščimi [Reflection of teachers with different styles of interaction with students]. Psikhologičeskaja – Psychology, 7, 64–81 [in Russian].*
5. Koropetska, O.M. (1998). *Formuvannja hotovnosti suchasnoho včytelja do spilkuvannja z učniami [Formation of readiness of modern teacher for communication with pupils]. Zbirnyk naukovykh prats: filosofija, sotsiologičeskaja, psikhologičeskaja – Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology, 2, 1, 81–91. Ivano-Frankivsk: Vyd-vo «Plai» Prykarpatskoho universytetu [in Ukrainian].*
6. Krutij, O.M. (1994). *Shliakhy formuvannja dialohu yak vnutrišnopsihologičeskoji osnovy piznannja [Ways of forming a dialogue as an intrapsychological basis of cognition]. Materialy tretikh Kostjukovskych čytan – Proceedings of the 3rd Kostjukov readings (pp. 64–65). Kyiv [in Ukrainian].*
7. Krutij, O.M. (1998). *Psikhologičeski aspekty formuvannja dialohičnoji vzajemodij u protsesi navčannja [Psychological aspects of the formation of dialogical interaction in the learning process]. Pedahohika ta psikhologičeskaja – Pedagogy and psychology, 7, 69–71. Kharkiv [in Ukrainian].*
8. Krutij, O.M. (1998). *Etapy formuvannja dialohičnosti z pozytsij sistemnoho pidkhotu [Stages of the formation of dialogicity from the position of the system approach]. Visnyk kharkivskoho universytetu. Serija Psikhologičeskaja – Herald of Kharkiv University. Series: Psychology, 419, 93–97. Kharkiv [in Ukrainian].*
9. Makarenko, A.S. (1983). *Pedahohičeskie sočinenija. Tom 3: Pedahohičeskaja poema [Pedagogical writings. Vol. 3: Pedagogical poem]. Moskov [in Russian].*

10. Makarenko, S.S. (2000). *Komunikatyvna kompetentnist vchyteliv ta yii psykholohichni kharakterystyky* [The communicative competence of teachers and their psychological characteristics]. In S.D. Maksymenko (Ed.), *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostiuk Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 1 (3), 60–63. Kyiv: «Liubit Ukrainu» [in Ukrainian].

11. Makarenko, S.S., & Zabrotskii, M.M. (2000). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchytelia* [Formation of the communicative competence of the teacher]. Kyiv–Zhytomyr [in Ukrainian].

12. Maksymenko, S.D., & Shcherban, T.D. (1998). *Profesiine stanovlennia molodoho vchytelia* [Professional formation of a young teacher]. Uzhhorod: Zakarpattia [in Ukrainian].

13. Ponomariv, Ya.A., Semenov, I.I., & Stepanov, S.Yu. (1990). *Psykholohiia tvorchosti: zahalna, dyferentsialna, prykladna* [Psychology of creativity: general, differential, applied]. Moskva [in Ukrainian].

14. Orban, L.E., & Hrydzhuko, D.M. (1997). *Psykholohiia profesiinnoi diialnosti i spilkuvannia* [Psychology of professional activity and communication]. Kyiv: Presa Ukrainy [in Ukrainian].

ASYEYeva Halyna – a teacher of Law Studies, Drohobych Lyceum of the Drohobych City Council of Lviv Region at the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 36, Drohobych, 82100, Ukraine (olimphistory2018@gmail.com)

PEDAGOGICAL ACTIVITY AS CREATIVITY

Abstract. *Creativity of pedagogical activity is diverse. It manifests itself in non-standard approaches to solving problems, in developing new methods, forms, techniques and their original combinations; in the effective use of existing experience in the new environment; in the ability to see options for solving the same problem, the formulation of various operational goals; in the ability to transform methodological recommendations, theoretical positions into concrete pedagogical actions. All manifestations of pedagogical creativity largely depend on how creative is the teacher's social reflection aimed at the student – the main subject of pedagogical activity. Realization of the creative nature of pedagogical activity depends on the personality of the teacher, his personal qualities. The individual peculiari-*

ty of the teacher, his uniqueness determines the stylistic peculiarities of the activity, which are connected with concrete steps of its realization.

In our study, the criteria for determining the indicators of creativity of teachers were: «discovery» by the teacher of internal perception of the personality traits of the student, as well as penetrating into dynamics and contradiction of its integral structure; the degree of frequency and heterogeneity of actions by which such «discovery» is achieved; indicators of the content and strength of the motives of the teacher's training of students, etc.

It should be added that in the process of pedagogical self-education, the teacher must feel freedom of expression. Teaching activities can not be regulated, squeezed into a solid framework of instructions. The approval of the professional freedom of the teacher (which provides for the choice of content, tasks, methods, forms of education and training, the right to pedagogically grounded initiatives, raising the material level, etc.) is a possible organization of the process of self-education of the teacher.

Key words: *pedagogical creativity, meta-activity, self-development, goals of pedagogical activity, subindividual character of creativity, system of the basic level of creative personality, personal reflection.*

Одержано 04.01.2018

УДК 316.613.4-057.87

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159078

БОРИСЕНКО Зоряна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (adurkalets@ukr.net)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

***Анотація.** У статті здійснено аналіз психологічних особливостей синдрому емоційного вигорання у студентів. Розглянуто психологічні аспекти проявів синдрому емоційного вигорання у студентів. Представлені результати емпіричного вивчення соціально-демографічних детермінант виникнення та особливостей прояву синдрому емоційного вигорання у студентів.*

***Ключові слова:** синдром емоційного вигорання, компоненти синдрому емоційного вигорання, детермінанти синдрому емоційного вигорання у студентів.*

Постановка проблеми. Важливим фактором розвитку особистості є особливості й умови професійної діяльності, якою людина займається більшу частину свого життя. Сьогодні проблема професійного розвитку з різних позицій розкрита у працях як зарубіжних, так і вітчизняних психологів: Н. Грішина, Е. Зеєр, Н. Самоукіна, Е. Симанюк, Є. Клімов та інші. Одним із важливих аспектів проблеми є питання про зміни особистості майбутнього фахівця у процесі професіоналізації. В. Орел, Д. Трунов, Т. Форманюк, Х. Фрейдєнбергер, У. Шуфелі та інші вказують на те, що розповсюдженою професійною деформацією для представників багатьох професій є така зміна, як емоційне вигорання.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз наукової психологічної літератури засвідчив, що проблема синдрому емоційного

вигорання відобразилася у працях зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (Г. Діон, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Орел, М. Смульсон та ін.), а також методам його діагностики (В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, О. Старченкова та ін.). Окрім цього, деякі прояви синдрому емоційного вигорання вивчалися, як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп – працівників медичних закладів (К. Маслач, П. Бланк, В. Шуфелі та ін.), соціальних працівників (Л. Ваг, К. Ван Вак, Б. Содерфельдт, М. Содерфельдт та ін.), спортсменів (Л. Армстонг, Р. Велей, К. Гренліф, В. Комар та інші) тощо.

Однак емоційне вигорання у студентів під час навчання, коли тільки формується професійна самосвідомість, вивчалось дуже мало та несистемно. Деякі аспекти цього явища вивчалися І. Андреєвою, А. Баженовою та іншими, однак цілісного уявлення про причини виникнення, особливості прояву та ознаки емоційного вигорання в студентів у вітчизняній науці сьогодні немає.

Мета статті – дослідити особливості прояву синдрому емоційного вигорання у студентів залежно від статевих відмінностей та сімейного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних наукових дослідженнях наголошується, що емоційне вигорання проявляється не тільки у професійній діяльності, а й на етапі навчання у закладах вищої освіти. Початок професійного навчання пов'язаний з різкими соціальними змінами, зміною сформованих уявлень і звичок школяра, необхідністю адаптуватися до нових умов. Перед студентами, крім необхідності розв'язання нових соціальних і побутових завдань, постає необхідність оволодіння новими методами і прийомами освітньої діяльності, набуття системи базових фундаментальних загальнонаукових і професійних знань, а також оволодіння новим соціальним статусом і роллю студента, з певними правами й обов'язками, з можливостями та обмеженнями.

У процесі набуття професійних знань, пізнання особливостей обраної професії у студентів формується ціннісне ставлення до майбутньої трудової діяльності, досягається новий рівень соціальної зрілості. Студент вступає в етап вираженого професійного самовизначення, що супроводжується формуванням впев-

неності і готовності до активної самостійної діяльності в обраній професійній сфері або розчаруванням у професії, невпевненістю у виборі, зміцненням інтересу до наукової роботи як відображенню подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Необхідність в спеціалізації часто призводить до звуження сфери інтересів особистості, появи нових цінностей, пов'язаних з матеріальним і сімейним станом, місцем праці тощо.

За даними наукових досліджень [8], до 40 % студентів страждають на вигорання різного ступеню вираженості, виявлення емоційного вигорання зростає від молодших до старших курсів, особливо на 3-му курсі. Найчастіше він проявляється у студентів «комунікативних» і «соціальних» професій, специфіка роботи яких полягає у постійній взаємодії та спілкуванні з іншими людьми як з позитивного, так і з негативного боків. На «плечах» психолога лежить величезний тягар відповідальності за налагодження довірливих відносин та вміння керувати емоційною напруженістю спілкування.

Наявні підходи до вивчення проблеми емоційного вигорання у процесі професіоналізації не дають єдиної системи психологічних детермінант цього феномену. Так представники організаційного підходу як детермінант вигорання виділяють фактори робочого середовища – особливості організаційної структури, режим діяльності, характер керівництва тощо (К. Маслач, Н. Водоп'янова). Для індивідуального підходу характерно розглядати особливості мотиваційно-ціннісної та емоційної сфер особистості як причин вигорання (С. Хобфолл, В. Бойко). Прибічники соціально-психологічного підходу визначають причиною феномену вигорання – задіяність у соціальній сфері, яка характеризується великою кількістю контактів з різними людьми, що навантажують психіку (С. Джексон) [3].

Т. Богданова, М. Солодкова стверджують, що синдром емоційного вигорання, з одного боку, є результатом негативного впливу професійного і навчального стресу на особистість студента, з іншого, – формою психічного захисту від професійної деформації. Вигорання у студентів – комплекс психофізіологічних реакцій організму, що виникають у відповідь на умови професійного навчання і сприяють негативним змінам у здоров'ї, спілкуванні і самовідчутті особистості [2].

Особливо важливим, на думку Т. Богданової, є вплив екзистенційних чинників, які були виявлені дослідницею під час анкетування студентів, пов'язаних з мотивацією, сенсом перебування у закладах вищої освіти: значущість конкретної професії, цінність здобуття вищої освіти, висока навчальна мотивація, соціальні прихильності тощо [2].

До основних факторів, які впливають на виникнення емоційного вигорання у студентів, належать: рольова невизначеність майбутньої спеціальності, відсутність вдалого заохочення студентів до виконання освітньої роботи та особистісні характеристики (схильність до співчуття, ідеалістичне ставлення до навчання, м'якість, мрійливість, нейротизм, інтроверсія, тривожність, егоцентричність).

Дослідження, проведені Ю. Марковою, О. Марєєвою, засвідчили, що високий рівень емоційного вигорання відповідає двом групам студентів: студентам-відмінникам, для яких головним завданням процесу навчання у ЗВО є саме вміння контролювати оцінки, тобто «зубрилам», та слабовстигаючим студентам, які «випадково» обрали ЗВО. Середній рівень емоційного вигорання відповідає студентам-працівникам, а низький – «розумним» відмінникам. Тобто, співвідношення емоційного вигорання та успішності навчання студентів досить складне і пов'язане з професійним самовизначенням: мотивами навчання і вибору професії, ступенем прийняття студентом відповідальності за процес і результат навчання [7].

З'ясовано, що емоційне вигорання у студентів медичних ЗВО спостерігається частіше і сягає у різних країнах 34–52 %. Серед факторів, що провокують виникнення емоційного вигорання у студентів-медиків, окрім вже зазначених особистісних характеристик, звертають увагу на умови навчання, стреси під час сесій, навчальне навантаження, обмеження творчості, нереалізовані очікування щодо професії [5].

Емоційне вигорання характерне також для студентів-менеджерів, студентів-педагогів, студентів-психологів. З'ясовано, що кожен 3-й майбутній педагог і психолог має емоційне вигорання [1].

У процесі здобуття «соціальних» професій тривалі, багатобразні і когнітивно складні ситуації взаємодії з іншими людьми

висувають високі вимоги до якості спілкування (довірливості, професіоналізму, емоційної стійкості) і до високої комунікативної компетентності, оскільки від якості спілкування найбільшою мірою залежать результат, перспективи майбутніх ділових стосунків.

Саме для «соціальних» або «комунікативних» професій характерні щоденне розмаїття емоційно і когнітивно складних ситуацій спілкування, висока відповідальність за результат комунікації, здебільшого відсутність позитивного результату або мотиваційного підкріплення (позитивного зворотного зв'язку).

Розглядаючи проблему «студентського вигорання» на основі наявних підходів, можна виділити зовнішні та внутрішні передумови виникнення цього процесу. До «зовнішніх» належать особливості навчальних стандартів, організаційні особливості навчання, педагогічні методи роботи зі студентами, психологічний клімат навчальної групи, освітнього закладу. «Внутрішніми» передумовами емоційного вигорання є особливості духовного світу і самосприйняття, смисли, цінності, мотивація.

Отже, весь процес навчання потенційно містить небезпеку виникнення емоційного вигорання на молодших курсах, передусім через стреси, зумовлені переходом від освітньої діяльності до навчально-професійної, на старших – у процесі інтенсивної професіоналізації в студента можуть виникнути невпевненість у виборі професії, можливостях подальшої самореалізації в ній і, що зустрічається досить часто, розчарування в обраній професії. Більшість юнаків не можуть правильно розрахувати свої сили, раціонально організувати свою роботу й оцінити свої потенційні ресурси. Усе це, безсумнівно, може слугувати факторами, що призводять до стану емоційного вигорання.

У зв'язку з тим, що емоційне вигорання у студентів під час навчання, коли тільки формується професійна самосвідомість, вивчалоя дуже мало та несистемно, то метою нашого дослідження є вивчення особливостей прояву синдрому емоційного вигорання залежно від статевих відмінностей та сімейного стану.

Для проведення дослідження було організовано вибірку сукупність студентів, серед яких: 55,3 % жінок та 44,7 % чоловіків; одружених/заміжніх – 31,9 %, неодружених/незаміжніх – 68,1 % опитаних.

Із метою виявлення групи із високим рівнем психічного вигорання було проведено тестування за допомогою методики О. Рукавішнікова «Визначення психічного вигорання» [6]. Вона дає можливість дослідити прояви синдрому за такими основними показниками: *психоемоційне виснаження*, яке виявляється у хронічній емоційній, фізичній втомі, байдужості та холодності у ставленні до людей з ознаками депресії та роздратованості; *особистісне віддалення*, що супроводжується зменшенням кількості контактів з оточенням, підвищенням роздратованості і нетерплячості в ситуаціях спілкування, негативізм у спілкуванні з іншими; *професійна мотивація*, а саме продуктивність професійної діяльності, оптимізм та зацікавленість нею, рівень успішності в роботі з людьми.

У результаті визначення загального рівня психічного вигорання за трьома шкалами встановлено: психоемоційне виснаження проявляється так: середній рівень – 53,2 %, високий – 27,7 %, що веде до зниження якості роботи, спричиняє дискомфорт у студента та довіколишніх, але головне – знижує якість життя і в деяких випадках може призвести до виникнення серйозних хвороб (на нервовому ґрунті).

За показником «особистісна віддаленість» у студентів переважають середній (38,3 %) та високий (40,4 %) рівні. Вони критично ставляться до інших та некритично щодо себе, виникає байдужість до своєї кар'єри.

Професійна мотивація студентів є на дуже низькому рівні (55,4 %), виражені прояви деструктивних змін професійної мотивації.

Отже, вивчення вихідного рівня емоційного вигорання засвідчило переважання середнього та високого рівнів: до групи з високим рівнем психічного вигорання потрапило 12 студентів, що склало 25,5 % від загальної кількості.

Прояви синдрому емоційного вигорання у студентів ми досліджували за допомогою методики «Опитувальник на визначення вигорання» (К. Маслач, С. Джексон) в адаптації Н. Водоп'янової [4], що дає змогу вивчити прояви вигорання за трьома компонентами: *емоційне виснаження*, що розглядається як основна складова вигорання і виявляється в зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченню; *деперсо-*

налізація проявляється у деформації відносин з іншими людьми або підвищенні залежності від довколишніх, або посиленні негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів та інших; *редукція особистих досягнень* може виявлятися або в тенденції негативно оцінювати себе, занижувати свої професійні досягнення та успіхи, негативізмі щодо службових обов'язків і можливостей, або в применшенні власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків стосовно інших [4].

За допомогою методики встановлено, що 37,6 % опитаних мають рівень емоційного вигорання вище середнього, 46,8 % опитаних – середній рівень, 15,6 % опитаних – рівень нижчий за середній (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень вираженості компонентів синдрому емоційного вигорання (%)

№ з/п	Компоненти синдрому емоційного вигорання	Рівні прояву компонентів синдрому емоційного вигорання		
		Низький	Середній	Високий
1	Емоційне виснаження	14,9	59,6	25,5
2	Деперсоналізація	19,2	42,5	38,3
3	Редукція особистих досягнень	12,8	38,3	48,9

Високий рівень «емоційного виснаження» (заниження емоційного фону, байдужість або емоційне перенасичення тощо) виявлено у 25,5 % опитаних студентів середній рівень – у 59,6 %. Отже, 85,1 % студентів мають емоційне виснаження на високому та середньому рівні, тобто їхній емоційний стан характеризується заниженим емоційним фоном та емоційним спустошенням, що зумовлені навчанням.

Високий рівень вираженості «деперсоналізації» (деформації стосунків з клієнтами, підлеглими тощо) зафіксовано у 38,3 % опитаних, середній – у 42,5 % студентів. Тобто, ми можемо стверджувати, що 80,8 % студентів схильні до таких реакцій, як за-

лежність від інших, негативізм, цинізм щодо однокурсників та своєї праці взагалі.

Встановлено, що найрозповсюдженішим серед студентів компонентом емоційного вигорання є редукція особистісних досягнень, високий рівень якого констатовано у 48,9 % респондентів, а середній рівень – у 38,3 %. Тобто, 87,2 % опитаних демонструють середньо-високий рівень редукції особистісних досягнень, що проявляється у негативній оцінці власних досягнень та успіхів, негативному ставленні до своїх професійних можливостей тощо.

Отже, можна побачити, що більша третина студентів мають високі показники редукції особистих досягнень та переживання психотравматичних обставин, інші компоненти у відсотковому співвідношенні представлені менше.

Такі дані свідчать про те, що становлення власного «професійного Я» та усвідомлення себе у майбутній професії дуже часто є складним для особистості та емоційно напруженим процесом. Такі високі показники редукції особистих досягнень свідчать про те, що студенти схильні негативно оцінювати себе, занижувати власні професійні досягнення та успіхи, схильні до обмеженого кола бачення власних можливостей. При перенавантаженні часто проявляють таку захисну реакцію, як звуження кола власних обов'язків стосовно інших. Тобто дуже розповсюдженим наслідком довготривалого стресу у студентів є такий «дитячий» варіант захисної поведінки: «Якщо у мене щось не виходить, або я боюсь, що у мене не вийде – я краще не буду й пробувати щось робити».

Для порівняння отриманих даних за методиками «Визначення психічного вигорання» О. Рукавішнікова та «Професійне вигорання» К. Маслач ми ототожили компоненти синдрому емоційного вигорання зазначених методик так: психоемоційне виснаження з емоційним виснаженням та особистісне віддалення з деперсоналізацією, зіставивши їхні високі значення, професійну мотивацію за показником низького рівня з редукцією особистих досягнень за показником високого рівня (табл. 2).

Таким чином, виявлено сформований рівень емоційного вигорання у 25,5 % студентів за методикою «Професійне виго-

рання» К. Маслач, та у 36,1 % при визначенні психічного вигорання за тестом О. Рукавішнікова.

Результати свідчать, що у більшості студентів порушено баланс ресурсів життєдіяльності, втрачена життєрадісність та відчувається безсилля. Отримані показники за двома тестами, також говорять про майже однаковий діагностичний потенціал виявлення вигорання.

Таблиця 2

Вираженість проявів компонентів емоційного вигорання студентів за результатами методик О. Рукавішнікова «Визначення психічного вигорання» та «Професійне вигорання» К. Маслач

Методики	Компоненти прояву емоційного вигорання	(%)
«Визначення психічного вигорання» О. Рукавішнікова	психоемоційне виснаження	27,7
	особистісне відділення	40,4
	професійна мотивація	55,4
«Професійне вигорання» К. Маслач	емоційне виснаження	25,5
	деперсоналізація	38,3
	редукція особистих досягнень	48,9

Наступним етапом нашого дослідження було визначити особливості прояву компонентів емоційного вигорання залежно від статевих відмінностей та сімейного стану студентів.

Аналіз впливу статі на розвиток синдрому емоційного вигорання у студентів дає змогу виділити такі тенденції. Жінки в стані емоційного вигорання більш схильні до проявів емоційного виснаження (жінки – 27,0 % опитаних, порівняно з чоловіками – 23,8 % опитаних), тоді, як чоловіки більш схильні до проявів редукції особистих досягнень (чоловіки – 57,2 % опитаних, жінки – 42,3 % опитаних). Високі показники деперсоналізації у жінок та чоловіків не відрізняються (жінки – 38,5 %, чоловіки – 38,1 % опитаних) (табл. 3).

Такі дані свідчать про те, що в ситуації довготривалого стресу жінки схильні до зниження емоційного фону, депресивних реакцій, тоді, як чоловіки більш схильні до негативізму щодо себе та обраної професії взагалі, а також до «згортання» кола власних обов'язків.

Таблиця 3

**Взаємозв'язок статі та компонентів
синдрому емоційного вигорання**

Стать	Компоненти синдрому емоційного вигорання (%)								
	Емоційне виснаження			Деперсоналізація			Редукція особистих досягнень		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Жінки	11,5	61,5	27,0	19,2	42,3	38,5	15,4	42,3	42,3
Чоловіки	19,1	57,1	23,8	19,1	42,8	38,1	9,5	33,3	57,2

(Н – низькі, С – середні, В – високі показники)

Цікавим виявилось дослідження впливу сімейного стану на прояви синдрому емоційного вигорання у студентів. Незважаючи на думки про те, що значно легше проходити етап професійного становлення в період навчання, не «обтяжуючи» себе шлюбом, ми можемо констатувати, з огляду на дані нашого дослідження, що більше схильні до проявів вигорання саме неодружені/незаміжні студенти. При цьому у неодружених/незаміжніх показник деперсоналізації складає 46,9 % опитаних, тоді, як в одружених/заміжніх – 20,0 %. Також значно більше схильні до проявів редукції особистих досягнень неодружені/незаміжні – 56,3 % опитаних, тоді як серед одружених/заміжніх – 33,3 % опитаних (табл. 4).

Отже, ми можемо констатувати актуальність проблеми емоційного вигорання для студентів, а також наявність зв'язку між синдромом емоційного вигорання та сімейним станом і статтю студента.

Таблиця 4

**Взаємозв'язок сімейного стану студентів
та компонентів синдрому емоційного вигорання**

Сімейний стан	Компоненти синдрому емоційного вигорання (%)								
	Емоційне виснаження			Деперсоналізація			Редукція особистих досягнень		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Одружені/ заміжні	20,0	66,7	13,3	33,3	46,7	20,0	20,8	46,7	33,3
Неодружені/ незаміжні	12,5	56,2	31,3	12,5	40,6	46,9	9,4	34,4	56,3

Н – низькі, С – середні, В – високі показники

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результатами теоретичного дослідження доведено, що синдром емоційного вигорання розвивається в процесі професійної підготовки та детермінується комплексом факторів, які включають індивідуально-психологічні особливості особистості та специфічні особливості навчальної/професійної діяльності емоційного характеру.

Результати емпіричного дослідження дали змогу констатувати високий рівень психічного вигорання вже на етапі навчання у ЗВО у 25,5 % студентів, у яких порушено баланс ресурсів життєдіяльності, втрачена життєрадісність та відчувається безсилля, а також встановити взаємозв'язок проявів синдрому емоційного вигорання з сімейним станом і статтю студента. Зокрема, жінки в стані емоційного вигорання більш схильні до проявів емоційного виснаження, чоловіки більш схильні до проявів редукції особистих досягнень. Результати нашого дослідження засвідчили, що більше схильні до проявів вигорання саме неодружені/незаміжні студенти.

Отримані результати дослідження також свідчать про необхідність розробки заходів щодо попередження вигорання в студентському середовищі з метою їхньої успішної професійної підготовки.

Література

1. Алексеева Е.Е. Психофизиологические и психологические маркеры эмоционального выгорания студентов педагогических и психологических специальностей / Е.Е. Алексеева // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. – № 3. – С. 211–214.
2. Богданова Т.А. Существует ли феномен «студенческого выгорания»? / Т. Богданова, М. Солодкова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы. Российский фонд фундаментальных исследований. – Ярославль : ЯрГУ имени П.Г. Демидова, 2011. – 698 с.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 434 с.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
5. Глазачев О.С. Психосоматическое здоровье студентов-медиков: возможности коррекции на основе оптимизации образовательных технологий / О.С. Глазачев // Вестник МГГУ имени М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. – 2011. – № 1. – С. 63–78.
6. Карамушка Л.М. Технології роботи організаційних психологів / Л.М. Карамушка. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
7. Маркова Ю.А. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и успеваемости среди студентов старших курсов медицинских вузов / Ю.А. Маркова, Е.Б. Мареева, Л.Ю. Севидова // РМЖ. – 2010. – № 30. – Режим доступа : <http://www.rmi.ru/articles7418.htm>.
8. Фишман Б.Е. Реальность эмоционального выгорания у студентов медицинского колледжа / Б.Е. Фишман, Н.В. Гольцова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9–12. – С. 2774–2778. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=showarticle&articleid=10004701>.

References

1. Alekseeva, E.E. (2009). Psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie markery emotcionalnogo vygoraniia studentov pedagogicheskikh i psikhologicheskikh spetsialnostei [Psychophysiological and psychological markers of emotional burnout of students in pedagogical and psychological specialties]. *Problemy pedagogiki i psikhologii – Problems of pedagogy and psychology*, 3, 211–214 [in Russian].
2. Bogdanova, T.A., & Solodkova, M. (2011). Sushchestvuet li fenomen «studencheskogo vygoraniia»? [Is there a «student burnout» phenomenon?]. *Aktualnye problemy teoreticheskoi i prikladnoi psikhologii: traditcii i perspektivy. Rossiiskii fond fundamentalnykh issledovaniï – Actual problems of theoretical and applied psychology: traditions and perspectives*.

Russian Foundation for Basic Research. Iaroslavl: IarGU imeni P.G. Demidova [in Russian].

3. Boiko, V.V. (1999). *Sindrom «emocionalnogo vygoraniia» v professionalnom obshchenii [Burnout syndrome in professional communication]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

4. Vodopianova, N.E., & Starchenkova, E.S. (2008). *Sindrom vygoraniia: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

5. Glazachev, O.S. (2011). Psichosomaticheskoe zdorove studentov-medikov: vozmozhnosti korrektsii na osnove optimizatcii obrazovatelnykh tekhnologii [Psychosomatic health of medical students: the possibilities of correction based on the optimization of educational technologies]. *Vestnik MGGU imeni M.A. Sholokhova. Sotcialno-ekologicheskoe tekhnologii – Herald Moscow State University of Humanities named after M.A. Sholokhov. Socio-environmental technologies, 1*, 63–68 [in Russian].

6. Karamushka, L.M. (2005). *Tekhnologii roboty orhanizatsiinykh psykhologiv [Technologies of work of organizational psychologists]*. Kyiv: Firma «INKOS» [in Ukrainian].

7. Markova, Iu.A., Mareeva, E.B., & Sevidova, L.Iu. (2010). Vzaimosviaz sindroma emocionalnogo vygoraniia i uspevaemosti sredi studentov starshikh kursov meditsinskikh vuzov [Interrelation of a syndrome of emotional burning out and progress among senior students of medical universities]. *Russkii Meditsinskii Zhurnal – Russian Medical Journal, 30*. Retrieved from <http://www.rmi.ru/articles7418.htm> [in Russian].

8. Fishman, B.E., & Goltcova, N.V. (2014). Realnost emocionalnogo vygoraniia u studentov meditsinskogo kolledzha [The reality of emotional burnout in medical college students]. *Fundamentalnye issledovaniia – Basic research, 9–12*, 2774–2778. Retrieved from <http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=showarticle&articleid=10004701> [in Russian].

BORYSENKO Zoryana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (adurkalets@ukr.net)

FEATURES OF THE MANIFESTATION AND CAUSES OF THE EMOTIONAL BURNOUT OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. *The article gives a theoretical analysis of the problem of emotional burnout in psychological science, and also found*

that the problem of emotional burnout of a practical psychologist is one of the central issues in the process of professional training of future practical psychologists. The author considers psychological peculiarities of manifestations, symptoms and factors that lead to an emotional burnout syndrome in students during their professional training. The emotional burnout is determined by a set of factors that include individual psychological peculiarities of the personality and specific features of the educational/professional activity of an emotional character. The article presents results of the empirical study of socio-demographic determinants of occurrence and features of manifestation of emotional burnout syndrome in students-psychologists. There is also the relationship between the manifestations of the emotional burnout syndrome with the family status and the student's sex.

Key words: *emotional burnout syndrome, components of emotional burnout syndrome, determinants of emotional burnout syndrome in students, practical psychologist, student.*

Одержано 16.02.2018

УДК 316.624-053.67

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159079

ГАВРИЛИШИН Тарас – вчитель англійської мови, Дрогобицький ліцей Дрогобицької міської ради Львівської області при Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 3б, Дрогобич, 82100, Україна (havrylyshyn.com@gmail.com)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЮНАЦТВА

Анотація. У статті розглянуті причини, що можуть спричинити аутоагресивні наміри молоді; розкриті передумови суїцидальної поведінки юнацтва, її чинники. Доведено, що у кожному конкретному випадку своєрідність аутоагресивних намірів зумовлюється психологічною унікальністю, неповторністю досліджуваного (його внутрішнього світу, життєвого досвіду тощо), специфікою індивідуальних властивостей. Зазначено про необхідність запровадження превентивної психології.

Ключові слова: аутоагресивна поведінка, суїцидальність, мотиви, депресія, тривожність, чинники, деструктивність, депривації, превентивні дії.

Постановка проблеми. Підвищення суїцидальної активності серед сучасної молоді певною мірою пов'язане з динамікою їхніх соціально-психологічних характеристик [12, 47]. Якщо проаналізувати період 70–90-х рр. ХХ ст., стає очевидним, що відбулась переоцінка ціннісних орієнтацій та ідеалів, знизився рівень саморегуляції поведінки і підвищилася тривожність тощо. Ціннісні орієнтації сучасного підростаючого покоління характеризуються індивідуалістичним (переважно матеріальним) спрямуванням, на відміну від суспільного спрямування цінностей підлітків 70–80-х рр. [3, 57], [10, 26].

Проблема мотивації самогубства серед підростаючого покоління залишається сьогодні відкритою. Низка вчених, досліджуючи це питання, зазначають, що здебільшого рішення дитини

піти із життя немає ніяких достатньо вагомих підстав [7, 17], [8, 89]. У такому разі її вчинок називають немотивованим. Однак сучасний рівень розвитку соціально-психологічної думки спростовує цей висновок, переконливо доводячи, що людина, будучи істотою активною і свідомою, не здійснює немотивованих вчинків. Інша річ, що коли йдеться про неповнолітніх осіб, з погляду дорослої людини важко віднайти, а тим більше зрозуміти, мотиви їхніх рішень і дій. Як зазначає О. Слущкий, суїцид серед підростаючого покоління здебільшого обумовлений його віковими психологічними особливостями, серед яких, передусім, виокремлюють егоцентризм, негативізм, емоційну нестійкість, а в окремих випадках й інфантилізм [11, 18]. Для молоді притаманними є такі форми суїциду, як протест і заклик. Значно рідше трапляються самопокарання і відмова. Самопокарання як мотив суїцидальної поведінки має місце в тих випадках, коли дитина відчуває сильне почуття провини перед кимось. Відмова стає мотивом суїциду серед неповнолітніх найрідше і проявляється в ситуаціях філософсько-песимістичного ставлення до світу загалом [10, 27].

Усе зазначене дає можливість визначити **мету** нашого дослідження. Вона полягає в аналізі психологічних особливостей аутоагресивної поведінки юнацтва.

Об'єкт дослідження – юнаки з проблемною поведінкою як передумова суїциду. **Предметом** дослідження ми обрали психологічні особливості особистості неповнолітніх, схильних до суїциду.

Мету та завдання дослідження ми реалізували за допомогою таких **методів**: аналіз літературних джерел, анкетування, бесіди, аналіз статистичних даних, тестування, методики «Тест шкільної тривожності Філіпса» та «Вимірювання рівня тривожності Тейлора» (адаптована Т. Немчиним).

Усього брало участь у дослідженні 57 ліцеїстів та їхніх сімей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку Є. Бархаленко, є різні зовнішні чинники, які викликають у неповнолітніх переживання, сприятливі для формування суїцидальності: нерозуміння, неприйняття значущими іншими, що зумовлює переживання образи, самотності, відчуження; втрата батьківської любові, нерозділене кохання – ключовим негативно забарвленим

переживанням є ревності; смерть, розлучення, «втеча» зі сім'ї когось із батьків – відчай, розпач, образа, ревності; зневага, вражене самолюбство – образа, злість, ненависть, агресія як бажання помститися; приниження, знущання – переживання подібні до тих, які згадуються попередньо, але спектр може бути значно різноманітнішим; небажання визнати свою неправоту, провину, попросити вибачення – хворобливі, егоїстичні, «самозакохані» емоції; любовно-сексуальні ексцеси, невдачі, вагітність – відчай, страх, тривога, ревності; погрози, шантаж, примушування, вимагання брутальним насильством і залякуванням – страх, злість, ненависть, відчай; навіювання некрофільства, самознищення через засоби масової інформації, в спілкуванні з некрофільно налаштованими особами і групами – інтерес, подив, зачарування [1, 186].

Р. Ващенко довів, що приблизно половина проявів суїцидальної поведінки у молоді пов'язана з деструктивними сімейними проблемами, негативним ставленням до них сім'ї, а саме: з психологічним неприйняттям, відчуженням, духовною ізоляцією, байдужістю і бездоглядністю, відсутністю теплих, доброзичливих, емоційних стосунків, тривалими конфліктами між батьками, їхнім алкоголізмом, невротичними розладами, депресією, відмовою батьків від дітей у зв'язку з розлученням, втечею, а також смертю батьків [2, 121].

Е. Вроно називає депресії підлітка однією з головних причин суїциду. Характерними ознаками підліткових депресій є: байдужість, апатія, гнів, лють, що можуть проявлятися у саркастичності висловлювань; туга переважно невиразна; підвищена чутливість, вразливість, низька самооцінка, безпорадність, розчарування в людях, зокрема друзях; амбівалентне бажання бути незалежним, і підпорядковуватися комусь сильному, впевненому у собі, який може давати собі ради в будь-якій ситуації; очікування щирого заступництва батьків, учителів, переживання своєї непотрібності, марноти, безглуздя життя; філософська або метафізична «інтоксикація» – постійні, нав'язливі роздуми про проблеми, сенс життя і смерті; занепокоєння, тривожність, песимістичність, порушення сну, послаблення чи втрата апетиту, втрата ваги, головний біль, нудота, втомлюваність, нездатність до веселощів, захоплення грою [4, 80].

Суїцидонебезпечні ситуативні реакції молоді також мають характерні особливості (О. Вроно). Так, реакція депривації, яку мають в основному підлітки молодшого та середнього пубертатного віку, виявляється у пригніченні емоційної активності, втраті інтересу до тих занять, що раніше подобалися. Виникають переважно внаслідок суворого, ортодоксального виховання в сім'ї, практики неминучих покарань за всілякі порушення встановлених правил, відсутності теплих родинних стосунків, контактів [4, 82].

І. Пампура дослідив, що експлозивну реакцію дають головню неповнолітні середнього пубертатного віку (14–15 років). Прояви: афективне напруження, агресивність, брутальність, ворожість до інших, безцеремонне прагнення до лідерства, завищений рівень домагань. Безпосередньо суїцидальна поведінка в структурі такої реакції – це афективна розрядка часто на очах у «напасників» із метою помститися, завдати їм болючого удару у відповідь. Реакція самоусунення простежується у неповнолітніх середнього і старшого (юнацького) пубертатного віку з ознаками соціальної та емоційної незрілості, «інфантильності». Мета – усунутись, втекти від конфлікту. Усунення – не обов'язково суїцид. Може бути імітація самогубства або здійснене самоушкодження, щоб спричинити хворобу. Н. Володарська наголошує, що міжособистісний або внутрішньоособистісний конфлікт в умовах соціальної, психологічної, екзистенціальної кризи на фоні психічної дезадаптації може набути суїцидогенного характеру. У всіх випадках вирішальним моментом формування маніфестуючих суїцидальних проявів є саме суїцидогенний конфлікт. Прийняття суїцидального рішення (поза залежністю від причин, умов, форм дезадаптації) відбувається тільки після етапу особистісного переопрацювання суїцидогенного конфлікту [3, 57].

Отже, нас цікавить питання ставлення до проявів суїцидальності молоді, а також ті причини та умови, які передують аутоагресивній поведінці юнацтва.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення старших учнів з вираженим проявом допустимості суїциду нами було проведено анкетування. Згідно з його даними, 72,8 % опитаних ніколи не втрачали бажання жити, у них жодного разу не виникали потяги до смерті; 21,4 % зазначали, що інколи таке трапля-

лось; у 5,8 % час від часу бажання жити зникає. Отже, група суїцидального ризику становить загалом 27,2 %, досліджувані якої менше читають книжок, грають у комп'ютерні ігри, відвідують гуртки за інтересами, але більше перебувають на вулиці та займаються улюбленими справами вдома. У них значно більше проблемних стосунків з батьком (відповідно – 10,4 % проти 2,9 %), матір'ю (9,1 % – 3,9 %), братами і сестрами (21,5 % – 12,6 %), ровесниками (9,8 % – 4,5 %). Вони здебільшого незадоволені мірою реалізації матеріальних і духовних потреб у своїй родині. 52,2 % з них не хочуть жити так, як живуть їхні батьки матеріально, 35,8 % – духовно, 62,7 % – займатися тією справою, якою займається їхній батько, 67,2 % – мати. Серед них більше тих, хто гірше ніж інші одягається, і тих, кому батьки не дають грошей.

Таблиця 1

Показники тривожності старшокласників з групи ризику за методикою Тейлора

	Дуже високі показники тривожності	Високі показники тривожності	Середній, з тенденцією до високого, показник тривожності	Середній, з тенденцією до низького, показник тривожності	Низький рівень тривожності
Кількість досліджуваних, у %	3 %	40 %	23 %	32 %	2 %

Опитувані з групи ризику і ті, що ніколи не втрачали бажання жити дивляться у майбутнє відповідно: із застереженням і страхом – 62,7 % і 56,3 %; байдужістю – 7,5 % і 3,8 %; впевненістю й оптимізмом – 34,1 % і 16,4 %; зі змішаним, суперечливим почуттям – 19,5 % і 13,4 %. У більшості старшокласників із групи ризику високі рівні тривожності та психічного й фізич-

ного виснаження, переживання самотності, безнадійності, беззмістовності життя.

Результати, одержані після проведення методики, засвідчили, що 43 % досліджуваних мають дуже високі і високі показники рівня тривожності.

Далі був проведений «Тест шкільної тривожності Філіпса», що дає змогу вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаний з освітнім закладом у старшокласників.

Таблиця 2

Показники тривожності старшокласників з групи ризику за методикою Філіпса

№ п/п	Чинники тривожності	Кількість досліджуваних у відсотках
	Загальна тривожність у ліцеї	14 %
	Переживання соціального стресу	3 %
	Фрустрація потреби в досягненні успіху	7 %
	Страх самовираження	18 %
	Страх ситуації перевірки знань	18 %
	Страх не відповідати очікуванням інших	27 %
	Низька фізіологічна опірність стресу	18 %
	Проблеми і страхи у стосунках з викладачами	14 %

Використовуючи зазначену методику, ми досліджували не загальний показник тривожності, а розглядали кожен параметр окремо, який був для нас інформативним і певним чином наптовхував на з'ясування причин виникнення тривожності.

Аналізуючи результат дослідження, ми помітили, що у більшості старшокласників-ліцеїстів чинником високої тривожності виявився страх не відповідати очікуванням інших людей.

Аналіз даних анкетування старшокласників з групи ризику дав змогу виділити й описати основні варіанти індивідуальних образів станів, які можуть спричинити аутоагресивну поведінку молоді. Найяскравішою характеристикою є почуття провини,

котре виникає внаслідок неадекватної оцінки власних дій або намірів, проявляються численні, часто безпідставні, самозвинувачення, гіперболізація своїх помилок, знецінення досягнутих успіхів, докори сумління і бажання піти з життя.

Оксана Є., 15 років:

– ...Я сама у всьому винна. Я дуже погана, мені здається, що я найгірша у світі. Мені дуже страшно перед Богом за всі свої гріхи.

Олена Б., 14 років:

– ...Я бездара, ні на що не здатна. Нічого путнього у своєму житті не зробила. Я не гідна життя.

Когнітивний образ аутоагресивних намірів формують негативні зміни у пізнавальній сфері досліджуваних, а саме погіршення пам'яті, сповільнення мисленневих процесів, послаблення уваги, втрата пізнавальних інтересів, низька здатність до інтелектуального напруження.

Олександр Г., 14 років:

– Усе стає нецікавим, до всього байдужію. «Закидаю» навчання у довгий чорний ящик.

Світлана П., 15 років:

– Я ніби тупію: думки плутаються у голові, важко на чомусь зосередитися.

Павло С., 14 років:

– Важко думати. Думки, як кисіль, сірі і повільно тягнуться.

Широкий спектр емоційних розладів формує афективний образ аутоагресивних намірів. Він проявляється через гнітючий, тужливий настрій, підвищену тривожність, страхи, апатію, низьку самооцінку, комплекс неповноцінності, агресивність, дратівливість, песимізм, втрату життєвої перспективи, суїцидні думки. Здебільшого афективний образ проявляється найбільш яскраво, зачіпаючи усі сфери життєдіяльності підлітка.

Олег С., 15 років:

– Відчуваю спустошення. Загострюються усі мої комплекси. Життя видається сірим, безрадіним, порожнім. І я такий самий сірий, тупий, нікому не потрібний. Хочеться померти.

Оксана Г., 16 років:

– Спочатку був сильний тваринний страх. Потім – спахлах агресії. Далі – апатія, байдужість, скептицизм. Жити не хотілось. У душі усе «вигоріло».

Соціальний образ аутоагресивних намірів характеризує систему взаємодії і взаємостосунків досліджуваних з навколишніми, його ставлення до себе як до члена суспільства та оцінку свого становища у соціумі. Складові цього образу – соціальне відчуження, «збіднення» спілкування, погіршення стосунків, некомунікабельність, незадоволення власним соціальним статусом.

Ірина С., 14 років:

– *У такому стані мені найбільше хочеться самотності. Я зачинаюся у кімнаті, нікого не хочу бачити, ні з ким говорити, щоб ніхто мене не зачіпав.*

...Мене всі забули. Невже мене ніхто не любить? А так хочеться, щоб хтось вислухав, пожалів, допоміг.

Микола В., 15 років:

– *Нікого не хочу бачити. Мене всі дратують. Хочеться втекти від усіх, зачинитися у темній кімнаті. Я злий на весь світ. Але самотність теж нестерпна.*

Переживання реальності індивідуальних аутоагресивних намірів полягає у переконаності досліджуваних в тому, що їхнє життя – це суцільна безрадісна, безперспективна смуга нещастя, страждань і помилок, у сприйнятті довкілля як ворожого, небезпечного, а себе – як гріховної, ні на що не здатної, безпомічної істоти. Такі переконання приносять відчуття фатальності та безвихідності, що призводить до поглиблення аутоагресивних намірів. Молоду людину охоплює відчай, вона втрачає інтерес до життя, внутрішню силу і волю, щоб жити та долати проблеми.

Аліса Г., 16 років:

– *Я стою на краю безодні. Тиша. Я померла.*

Олександр С., 16 років:

– *Безвихідь дивиться на мене очима смерті. Вона у чомусь і є смерть.*

Ірина О., 14 років:

– *...Мені здавалося, що я померла.*

Євген Л., 16 років:

– *...Життя завмерло, затихло навколо мене і в мені. Пусто. Темно.*

Глибока депресія, через пригнічення емоцій і почуттів позбавляє юнацтво не лише відчуття повноти життя, а й бажання жити.

Ірина К., 14 років:

– ...Здавалося, що я померла. Мені й хотілося померти. Тоді я думала, що це єдиний можливий вихід.

Денис А., 16 років:

– Одразу втрачається перспектива, ціль у житті. Виникає пустота і небажання жити.

Своєрідність аутоагресивних намірів у кожному конкретному випадку зумовлюється психологічною унікальністю, неповторністю досліджуваного (його внутрішнього світу, життєвого досвіду тощо), специфікою індивідуальних властивостей, окремі з яких іноді не усвідомлюються навіть ним самим.

Висновки. Для досліджуваних групи ризику, за нашими даними, притаманні: високий рівень ситуативної й особистісної тривожності, переживання тривоги, пригніченості, безпорадності, безнадійності, гіперболізоване почуття провини, страх, самозвинувачення і відчай у зв'язку з невинністю того, що сталося, стурбованість, неспокій, невдоволення, злість, гнів, гетероагресивні та аутоагресивні афекти.

Подальше дослідження проблеми пов'язане із запровадженням превентивної психології. Профілактика аутоагресивної поведінки включає різноманітні заходи, спрямовані на зниження рівня аутоагресивної активності, зокрема на запобігання формуванню суїцидальних спонукань, вчиненню суїцидальних дій і рецидивування суїцидальної поведінки.

Література

1. Бархаленко Є.В. Деякі чинники, що формують суїцидальну поведінку неповнолітніх засуджених сиріт / Є.В. Бархаленко // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. пр. / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 186–188.
2. Ващенко Р.В., Сулицький В.В. Структура психологічного втручання після суїцидальної спроби / Р.В. Ващенко, В.В. Сулицький // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. пр. / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 121–140.
3. Володарська Н.Д. Проблема дезадаптації особистості у юнацькому віці / Н.Д. Володарська // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали Третіх Костюківських читань. – К., 1994. – Т. 1. – С. 57–60.

4. Вроно Е.М. Диагностика суицидального поведения при различных вариантах депрессий у детей и подростков / Е.М. Вроно // Научные и организационные проблемы суицидологии. – М. : Изд. Московского НИИ психиатрии МЗ РСФСР. – 1988. – С. 80–89.
5. Віденко О.І. Суїцидальні наміри у психологічному портреті злочинця / О.І. Віденко // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. пр. / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 152–155.
6. Гаврилишин Т. Вивчення проблеми тривожності старшокласників у навчально-виховному процесі / Т. Гаврилишин // Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія». – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 41. – С. 18–27.
7. Кобильченко В.В. Проблема підліткового суїциду / В.В. Кобильченко // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. пр. / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 17–22.
8. Малхазов О.Р. Психофізіологічні механізми регуляції дій і діяльності особистості / О.Р. Малхазов // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. пр. / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 88–96.
9. Пампура І.І. Життєва криза як одна з причин суїцидальних намірів / І.І. Пампура, С.В. Іваненко // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. пр. / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 188–192.
10. Резнікова О.В. Суїцидальні прояви особистості – хвороба цивілізації / О.В. Резнікова, С.В. Кушнар'єв // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. пр. / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 25–28.
11. Слуцкий А.С. Некоторые психологические аспекты поведения суицидентов / А.С. Слуцкий, М.С. Занадворов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – С. 77–85.
12. Христюк О.С. Групова психотерапія особистості з суїцидальними тенденціями / О.С. Христюк // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. пр. / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 44–51.

References

1. Barkhalenko, Ye.V. (2000). Deiaki chynnyky, shcho formuiut suitsydalnu povedinku nepovnolitnikh zasudzhenykh syrit [Some factors that

shape the suicidal behavior of convicted orphans]. In S.I. Yakovenko (Ed.), *Psykhohiia suitsydalnoi povedinky: diahnostryka, korektsiia, profilaktyka – Psychology of Suicidal Behavior: Diagnosis, Correction, Prevention* (pp. 186–188). Kyiv: RVV KIVS [in Ukrainian].

2. Vashchenko, R.V., & Sulytskyi, V.V. (2000). Struktura psykholohichnoho vtruchannia pislia suitsydalnoi sproby [The structure of psychological intervention after a suicidal attempt]. In S.I. Yakovenko (Ed.), *Psykhohiia suitsydalnoi povedinky: diahnostryka, korektsiia, profilaktyka – Psychology of Suicidal Behavior: Diagnosis, Correction, Prevention* (pp. 121–140). Kyiv: RVV KIVS [in Ukrainian].

3. Volodarska, N.D. (1994). Problema dezadaptatsii osobystosti u yunatskomu vitsi [The problem of disadaptation in the youth]. *Suchasna psykholohiia v tsinnisnomu vymiri: materialy Tretikh Kostiukivskykh chytan – Modern psychology in the value dimension: Proceedings of the 3rd Kostyuk Readings* (Vol. 1, pp. 57–60). Kyiv [in Ukrainian].

4. Vrono, E.M. (1988). Diagnostika suitcidalnogo povedeniia pri razlichnykh variantakh depressii u detei i podrostkov [Diagnosis of suicidal behavior in various types of depression in children and adolescents]. *Nauchnye i organizatsionnye problemy suitcidologii – Scientific and organizational problems of suicidologists* (pp. 80–89). Moskva: Izd. Moskovskogo NII psikhiiatrii MZ RSFSR [in Russian].

5. Videnko, O.I. (2000). Suitsydalni namiry u psykholohichnomu portreti zlochyntsia [Suicidal intentions in the psychological portrait of the offender]. In S.I. Yakovenko (Ed.), *Psykhohiia suitsydalnoi povedinky: diahnostryka, korektsiia, profilaktyka – Psychology of Suicidal Behavior: Diagnosis, correction, prevention* (pp. 152–155). Kyiv: RVV KIVS [in Ukrainian].

6. Havrylyshyn, T. (2017). Vyvchennia problemy tryvozhnosti starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi [Studying the problem of anxiety of high school students in the educational process]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriiia «Psykhohiia» – Problems of Humanities. Series of «Psychology», 41, 18–27. Drohobych: Redaktsiino-vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka* [in Ukrainian].

7. Kobylychenko, V.V. (2000). Problema pidlitkovoho suitsydu [The problem of adolescent suicide]. In S.I. Yakovenko (Ed.), *Psykhohiia suitsydalnoi povedinky: diahnostryka, korektsiia, profilaktyka – Psychology of Suicidal Behavior: Diagnosis, correction, prevention* (pp. 17–22). Kyiv: RVV KIVS [in Ukrainian].

8. Malkhazov, O.R. (2000). Psykhofiziolohichni mekhanizmy rehu-liatsii dii i diialnosti osobystosti [Psychophysiological mechanisms of regulation of actions and activities of the individual]. In S.I. Yakovenko (Ed.),

Psykhohihiia suitsydalnoi povedinky: diahnostyka, korektsiia, profilaktyka – Psychology of Suicidal Behavior: Diagnosis, correction, prevention (pp. 88–96). Kyiv: RVV KIVS [in Ukrainian].

9. Pampura, I.I., & Ivanenko, S.V. (2000). Zhyttieva kryza yak odna z prychn suitsydalnykh namiriv [The life crisis is one of the causes of suicidal intentions]. In S.I. Yakovenko (Ed.), *Psykhohihiia suitsydalnoi povedinky: diahnostyka, korektsiia, profilaktyka – Psychology of Suicidal Behavior: Diagnosis, correction, prevention* (pp. 188–192). Kyiv: RVV KIVS [in Ukrainian].

10. Reznikova, O.V., & Kushnarov, S.V. (2000). Suitsydalni proiavy osobystosti – khvoroba tsyvilizatsii [Suicidal manifestations of personality – a disease of civilization]. In S.I. Yakovenko (Ed.), *Psykhohihiia suitsydalnoi povedinky: diahnostyka, korektsiia, profilaktyka – Psychology of Suicidal Behavior: Diagnosis, correction, prevention* (pp. 25–28). Kyiv: RVV KIVS [in Ukrainian].

11. Slutskii, A.S., & Zanadvorov, M.S. (1992). Nekotorye psikhologicheskie aspekty povedeniia suitcidentov [Some psychological aspects of suicidal behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 13, 77–85 [in Russian].

12. Khrystiuk, O.S. (2000). Hrupova psykhoterapiia osobystosti z suitsydalnymi tendentsiiamy [Group psychotherapy in particular suicidal tendencies]. In S.I. Yakovenko (Ed.), *Psykhohihiia suitsydalnoi povedinky – Psychology of Suicidal Behavior* (pp. 44–51). Kyiv: RVV KIVS [in Ukrainian].

HAVRYLYSHYN Taras – a teacher of the English language, Drohobych Lyceum of the Drohobych City Council of Lviv Region at the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 36, Drohobych, 82100, Ukraine (havrylyshyn.com@gmail.com)

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AUTO-AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ADOLSCENTS

Abstract. *There are various external factors that cause feelings, favorable for the formation of suicidal behavior: misunderstanding, meaningful rejection by others, experienced abuse, loneliness, alienation; loss of parental love, love – the key negative emotions are jealousy, death, divorce, escape from the family of some of the parents – despair, insult, jealousy; contempt, amazed selfishness – insult, anger, hatred, aggression as a desire to revenge, etc. It has been established that approximately half of examples of suicidal youth behavior are*

associated with destructive family problems, with a negative attitude towards them.

Interpersonal or intrapersonal conflict in the conditions of social, psychological, existential crisis on the background of mental disadaptation can acquire a suicidogenic character. In all cases, the crucial moment in the formation of manifestation of suicidal behavior is precisely a suicidogenic conflict. Adoption of a suicidal decision (regardless of the causes, conditions, forms of maladaptation) occurs only after the phase of personal re-development of suicidogenic conflict.

In our study, the group of suicide risk is totally 27.2 %. Researchers from this risk group are less readers of books, play computer games, attend interest groups, but are more on the streets and do their home affairs. They have significantly more problems with their father, mother, brothers and sisters, and their peers. They are mostly dissatisfied with the degree of realization of material and spiritual needs in their family. In the vast majority of high school students of the risk group, there are high levels of anxiety and mental and physical exhaustion, the experience of loneliness, hopelessness, irrationality of existence.

In a greater number of senior pupils-licetists a factor of high anxiety was the fear of not meeting the expectations of others. Analysis of the data of the questionnaires of high school students of the risk group allowed to highlight and describe the main variants of individual images of states that can lead to auto-aggressive behavior of young people. The most striking feature is the sense of guilt, which arises as a result of inadequate assessment of one's own actions or intentions, numerous, often groundless, self-excuse, hyperbolization of their mistakes, impairment of achievements, reproach of conscientiousness, and the desire to get out of life.

Key words: *auto-aggressive behavior, suicide, motives, depression, anxiety, factors, destructiveness, deprivation, preventive actions.*

Одержано 15.01.2018

УДК 316.624.3

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159080

ГАВРИЩАК Любов – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (ljubadrogobych@gmail.com)

МАЩАК Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (NikoleOm@i.ua)

БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. У статті проаналізовано важливу й актуальну соціальну і психологічну проблему сучасності – булінг. Розкрито сутнісні ознаки, основні об'єктивні та суб'єктивні причини виникнення, форми прояву цього явища, визначено його основні риси, проаналізовано механізми його розвитку, описано рольову структуру булінгу, а також узагальнені основні психологічні властивості та якості учасників цього явища – самих булерів, їхніх жертв і спостерігачів.

Ключові слова: булінг, агресія, мобінг, булер, жертва, спостерігач, провокація, погроза, кібербулінг, тимблдінг.

Постановка проблеми. Булінг сьогодні час є соціальною проблемою всього світу. Особливо важливе це питання у школі. На жаль, за результатами періодичного моніторингу ВООЗ Україна розмістилася у першій десятці країн Європи за його поширеністю з-поміж підлітків та молоді. Вона залишила далеко позаду не лише соціально благополучні Данію чи Норвегію, але й, приріром, Угорщину та Грецію.

Результати дослідження «Насильство в школі», проведеного у чотирьох регіонах України, показали, що третина з 1 236 учнів 20 шкіл Київської, Кіровоградської, Вінницької та Черкась-

кої областей (від 24 % до 37 %) зазнавала фізичного чи психологічного насильства у школі. Також згідно з дослідженням, проведеним UNICEF Ukraine у 2017 р., з цим явищем стикалися 67 % школярів у віці 11–17 років. Причому 40 % з них нікому, навіть батькам, не розповідають про насильство [9].

Проблема булінгу є як психологічною, так і соціальною проблемою, оскільки призводить до збільшення проявів насильства, жорстокості, адикцій та девіантної поведінки серед підлітків і молоді. Крім того, ситуація булінгу спричиняє низку психологічних, педагогічних та медичних наслідків.

Як свідчить аналіз літератури, проблема булінгу досліджувалася переважно західними науковцями. В Україні проводяться поодинокі, а не систематичні загальнонаціональні дослідження цього явища. Саме тому сьогодні немає як україномовного визначення, однастайності у розумінні сутності булінгу, так і чітких методів профілактики та корекції цього явища саме в Україні.

Аналіз останніх публікацій. Регулярне та цілеспрямоване нанесення фізичної й душевної шкоди стало об'єктом уваги науковців і педагогів, починаючи з 70-х рр. минулого століття, й отримало спеціальну назву – булінг. Першим означеною проблемою зайнявся норвезький вчений Д. Ольвеус, який визначив це явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного чи кількох учнів. На думку Д. Ольвеуса, булінг має три важливі ознаки: є агресивною поведінкою, що включає в себе небажані, негативні дії; явищем довготривалим і систематичним; характеризується нерівністю влади або сили [12]. Його послідовниками стали такі вчені, як Д. Лейн, Е. Роланд, Е. Міллер, Д. Таттум, К. Арора, Д. Томпсон та ін. Загалом вони вивчали структуру булінгу та причини виникнення. Інші вчені (О. Барліт, О. Синюкова, А. Король, В. Петросянц, Б. Петренко, Т. Веретенко, І. Сидорук) досліджують психологічні особливості учасників булінгу, його наслідки та можливі шляхи подолання. Питаннями профілактики та корекції булінгу у вигляді впровадження інноваційних технологій займаються Р. Безпальча, І. Гайдамашко, Н. Заверико, Л. Ширококорядок та ін. На жаль, проблема булінгу в Україні недостатньо вивчена і з теоретичних позицій, і з позиції практики. Вітчизняні наукові роботи з означеної проблеми

мають загальний характер, не досліджені сьогодні теоретико-методологічні основи цього явища, його причини, наслідки в світлі сучасних українських реалій [10].

Метою статті є узагальнення наукового матеріалу стосовно сутності булінгу як соціально-психологічного явища, його чинників та механізмів виникнення, форм прояву. Також у нашій статті хочемо проаналізувати індивідуально-психологічні якості та особливості школярів, які беруть участь у шкільному булінгу в різних ролях – булера (булі), жертви і спостерігача.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Булінг* (від англ. *bully* – хуліган, задирака, грубіян, «to bully» – задиратися, знущатися) – це тривалий процес свідомого жорстокого ставлення, агресивної поведінки з метою заподіяти шкоду, викликати страх, тривогу або ж створити негативне середовище для людини. Цей термін означає тривалий процес свідомого жорстокого ставлення (фізичного і психічного) з боку людини або групи до іншої людини або людей [1].

Зазвичай, будь-яке соціальне явище має суб'єктивні й об'єктивні причини. Якщо йдеться про суб'єктивні чинники, то найчастіше мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість; боротьба за владу; потреба підпорядкування лідерів, нейтралізація суперника, самоствердження тощо. Така поведінка дає можливість людині продемонструвати більшості, що вона не є слабкою. Але, переважно, такі люди просто ховаються за певною маскою і фактично це є їхнім способом помститися за дитячі травми.

Якщо згадати соціальні (об'єктивні) чинники, то до них належать: людська нерівність, нетолерантність суспільства (у тому числі й суспільні стереотипи), сімейне виховання (насилля у родині, авторитарний стиль виховання, гіперопіка над дитиною, відсутність комунікації «батьки – діти»), формування ієрархії в дитячому колективі, ставлення до насилля у самому суспільстві [3].

Окрім чинників, важливим для розуміння виникнення булінгу є аналіз механізмів його виникнення.

Один із механізмів втягування людини у роль жертви – провокація, особливо, якщо йдеться про фізичну форму цькування і вербальних переслідувань. Цей прийом може використовуватися і для обґрунтування ізоляції людини. Булі-провокатор

чинить якусь дію стосовно іншої людини, щоб викликати її реакцію, звинуватити її у чому-небудь, скоєному раніше або в тому, що діється зараз. Інший спосіб полягає у негативних висловлюваннях щодо недоліку чи вади жертви (поведінка, зовнішність, манера одягатися). В обох випадках провокатор шукає щось негативне і хапається за це.

Ще один прийом провокації – фізичний вплив або перешкодження діяльності з метою подальшого використання негативної реакції жертви. Головне у цій ситуації – знайти привід для звинувачення. У будь-якому випадку людина потрапляє в ситуацію, коли змушена реагувати. Вмілий провокатор намагається інтерпретувати негативно будь-яку реакцію. Якщо жертва залишається пасивною, то буде звинувачена у небажанні відповісти, якщо ж відповідає, то відповідь буде перекиркованою і трактованою як хамство або брехня. У такий спосіб, створюється привід для нового обвинувачення. Наступного разу, під час зустрічі з жертвою, провокатор використовує привід знову і жертва опиняється у пастці [2].

Ще один механізм усіх основних форм булінгу – погрози. Нерідко чергова ситуація цькування закінчується тим, що переслідувачі обіцяють жертві і один одному, що обов'язково повернуться. Переслідувачі можуть просто погрожувати жертві або передавати свої погрози через інших, що є одним з елементів залякування.

На думку Д. Ольвеуса, існує чотири механізми, які можуть сприяти розповсюдженню шкільного булінгу:

1) у процес булінгу включається соціальне наслідування, коли спостереження за проявами агресивних дій одного учня стосовно іншого заохочує інших дітей до участі в подібних актах, особливо якщо хуліган є «успішним» у завоюванні жертви;

2) ослаблення заборон проти агресивних тенденцій – коли дитина бачить, що хуліган отримує винагороду за прояв агресивної поведінки, то це зменшує її власні заборони щодо участі в агресивних атаках;

3) дифузія відповідальності – коли кілька дітей беруть участь у залякуванні, то у кожного почуття провини та відповідальності зменшується;

4) повторювальність атак, коли в результаті повторних актів знущання над одним учнем іншими він починає розглядатися як такий, що заслуговує на таке ставлення [12].

Зазвичай, вчені виділяють булінг шкільний і на роботі. Для цього використовується ще один термін – мобінг. Багато експертів вважають, що це різні поняття: мобінг – це психологічний терор з боку колективу, а булінг – з боку однієї людини. Відповідно у школі можливий булінг, а в робочому колективі – мобінг. У нашій статті будемо аналізувати шкільний булінг.

Передовсім дорослим, а це педагоги, батьки і психологи, необхідно знати і чітко визначати прояви булінгу в поведінці школярів. Найбільш поширеними його поведінковими патернами є: словесні образи, глузування, обзивання, погрози; образливі жести або дії, наприклад, плювки; залякування за допомогою слів, загрозливих інтонацій, щоб змусити жертву щось зробити чи не зробити; ігнорування, відмова від спілкування, виключення із гри, бойкот; вимагання грошей, їжі, речей, умисного пошкодження особистого майна жертви; фізичне насилля (удари, щипки, штовхання, підніжки, викручування рук, будь-які інші дії, які заподіюють біль і навіть тілесні ушкодження); приниження за допомогою мобільних телефонів та інтернету (СМС-повідомлення, електронні листи, образливі репліки і коментарі у чатах і т. д.), поширення чуток і пліток. Треба сказати, що не кожне здійснюване насильство є булінгом. Усе залежить від реакції жертви на словесну, фізичну або психологічну агресію [4]

Відповідно за формою прояву види шкільного булінгу можна об'єднати у чотири групи: словесний (вербальний), фізичний, соціальний (емоційний) або прихований та електронний (кібербулінг). Часто ці знущання поєднуються для більш сильного впливу.

Словесний булінг – це принизливі обзивання, глузування, жорстока критика, висміювання тощо. На жаль, кривдник часто залишається непоміченим і непокараним, однак образи для жертви приниження безслідно не зникають. Як свідчить статистика, 70 % знущань відбуваються саме словесно.

Найбільш помітним є фізичний булінг, можливо, саме тому ця форма становить менше третини всіх випадків булінгу. До фізичного булінгу належать як фізичне насилля (нанесення

ударів, штовхання, підніжки, пошкодження або крадіжка особистих речей жертви тощо), так і дії сексуального характеру (сексуальний булінг). Ця форма шкільного булінгу більше характерна для хлопчиків, оскільки вони частіше схильні до прояву фізичної агресії.

Найскладніше зовні помітити соціальне (приховане) знущання – систематичне приниження почуття гідності жертви через ігнорування, ізоляцію, уникання, поширення пліток, брехню або звинувачення. Усе це спрямоване на те, щоб зруйнувати або похитнути соціальні зв'язки людини. Цей вид булінгу більше властивий дівчатам. Уважається, що вони оцінюють соціальні взаємини як пріоритетні, тому їхня агресія більше спрямована на соціальну ізоляцію жертви [11].

У зв'язку з розвитком технологій набирає обертів кібербулінг. Це приниження за допомогою мобільних телефонів, інтернету. До кібербулінгу належить зображення, аудіо- чи відеозаписи, розміщені у різних інформаційних мережах Інтернет і спрямовані на приниження жертви. Школярі реєструються в соціальних мережах, створюють сайти, де можуть вільно спілкуватися, ображаючи інших, поширювати плітки, особисті фотографії, зроблені в роздягальнях чи вбиральнях. Сьогодні виник новий різновид шкільного кібербулінгу, коли жертва отримує образи на телефон, електронну адресу або через інші електронні пристрої [8].

Незважаючи на різноманітність видів булінгу, всі вони мають загальні характерні риси, а саме:

- упередженість і агресивність дій, спрямованих проти жертви;

- дисбаланс статусів кривдника і жертви, який може проявлятися у різному соціальному становищі, фізичних, фізіологічних, фінансових можливостях, культурній, релігійній або расовій належності;

- розуміння ймовірності повторення таких ситуацій;

- гостра емоційна реакція жертви на прояви булінгу.

Д. Ольвеус у соціальній структурі булінгу виділяє три елементи, а саме: переслідувач (булі, булер), жертва та спостерігач. Інші вчені ще виділяють захисників і тих, що співчують.

Ми проаналізували наукову літературу стосовно індивідуально-психологічних якостей та особливостей всіх учасників процесу булінгу і виявили такі закономірності.

Для школярів-булерів найбільш типовими є такі риси: 1) впевненість, що «домінуючи» і підпорядковуючи собі інших, набагато легше досягати своїх цілей; 2) відсутність емпатії; 3) легка і швидка збудливість та імпульсивність; 4) високий рівень домагань; 5) слабкий рівень самоконтролю [9].

Не треба забувати, що булер не діє сам, він мусить мати спільників (групу підтримки). У закладі освіти в булінгу найчастіше бере участь група учнів. Вони стають спільниками, оскільки це створює ефект причетності, згуртування, а також послаблює почуття відповідальності за свої дії («там було багато учнів»). Переважно, спільниками булерів найчастіше стають діти, які: 1) бояться бути на місці жертви; 2) не бажають виділятися з-поміж однокласників; 3) легко піддаються чужому впливу; 4) не вміють співпереживати і співчувати іншим; 5) мають жорстоких батьків; 6) озлоблені на весь світ.

Будь-який учень може стати об'єктом для цькування. Найчастіше жертвами булінгу стають діти, які: 1) тривожні, нещасні, з низькою самооцінкою, невпевнені у собі; 2) аутсайтери; 3) лякливі, чутливі, замкнуті й сором'язливі, а також схильні до депресії і меланхолії; 4) мають негативний досвід життя, зокрема походять із соціально-неблагополучних сімей, зазнають фізичного насильства вдома; 5) вірять, що заслуговують на роль жертви і пасивно очікують знущань. Можна констатувати, що ці риси є водночас і причиною, і наслідком булінгу [4].

Але можна стати жертвою і з протилежних причин: гіперактивність і підвищена збудливість; погана успішність; гарна матеріальна забезпеченість; наявність синдрому дефіциту уваги; вчительська симпатія; підвищене почуття власної гідності; «білі ворони»; обдаровані, вундеркінди; інша національність, непопулярна на цей час у країні [2].

Щодо спостерігачів вчені відзначають такі їхні типові емоції, як інтерес, почуття провини і відчуття власного безсилля.

Навіть знаючи приблизні властивості і якості учасників булінгу, відтворити типовий портрет агресора та жертви неможливо, оскільки більш важливими є не стільки індивідуальні влас-

тивості учня, скільки його місце в групі. Ті діти, які активно не включені до групових процесів, тримаються осібно, менш товариські, переважно, є аутсайдерами і їх (інколи більш обдарованих і талановитих) не люблять у групі. У таких випадках знаходиться хтось, хто бере на себе роль виконавця групової волі. У результаті виникає булінг.

Цькування учнями педагогів також можна спостерігати в шкільній практиці, але частіше це трапляється у старших класах. Причиною цькування вчителя є недостатній авторитет та досвід на початку роботи у закладі освіти, втрата авторитету, особливості контингенту учнів у класі. Мета такого булінгу – «вивести з себе» педагога та спостерігати за його поведінкою, зірвати урок. Така поведінка не має форми систематичної помсти. Форми прояву такої помсти – різні: у вигляді анонімних образ, записок, написаних на дошці перед уроком у молодших класах, до вербальних перепалок та фізичного впливу у старших. У будь-якому разі, таке явище має спочатку епізодичний характер – як випробування на міцність. Його повторення та систематичність залежить від психологічної та педагогічної майстерності вчителя, рідше – від рівня компетенції у предметній сфері. Зазвичай у ролі булера вчителя виступають учні, які також цькують однолітків у класі, намагаючись самоствердитися [5].

Профілактика та вчасне виявлення булера – завдання педагогічного колективу (передовсім класного керівника), шкільного психолога та батьків. Уміла робота класного керівника й ефективна організація тимблдингу, виховної роботи з класом та батьками є запорукою недопущення і припинення такого явища.

Подальше дослідження з проаналізованої теми плануємо проводити в аспекті вивчення психологічного, педагогічного та соціального впливу на булерів і їхніх жертв на основі знання їх індивідуальних та психологічних особливостей з метою формування навичок заміни агресивної поведінки на асертивну, формування і розвитку загальнолюдських моральних цінностей та толерантності учнів-агресорів і роботи з учнями-жертвами з метою підвищення їхньої самооцінки, розвитку комунікативної компетентності, стресостійкості.

Література

1. Bullying [Електронний ресурс] // Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь / В.К. Мюллер. – Перераб. и доп. изд. – Режим доступа : <http://www.rambler.ru/dict/new-enru/00/55/78.shtml>.
2. Буллинг: детская жестокость [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.tagilib.ru/readers/ot_20_and_starshe/meropr/bulling.php.
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Електронний ресурс] / И.С. Кон. // Сексология. Персональный сайт И.С. Ко-на. – Режим доступа : <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>.
4. Лушпай Л.І. Шкільний буллінг як різновид суспільної агресії [Електронний ресурс] / Л.І. Лушпай // Наукові записки [Національного ун-ту «Острозька академія»]. Серія: Філологічна. – 2013. – Вип. 33. – С. 85. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf.
5. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) [Електронний ресурс] / Д.А. Лэйн // ZipSites.ru : бесплатная электронная интернет библиотека. – Режим доступа : <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?414>.
6. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т. Мерцалова // Директор школы. – 2013. – № 3. – С. 25–32.
7. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р. Петросянц // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 6 (108). – С. 151–154.
8. Ратунова Л. Личность и виртуальная социализация [Електронний ресурс] / Л. Ратунова. – Режим доступа : <http://wiki.iteach.ru/index.php>.
9. Савельев Ю.Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі / Ю.Б. Савельев // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська Академія» / Національний університет «Києво-Могилянська Академія». – 2009. – Т. 97 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 71–75.
10. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема / І. Сидорук // Науковий вісник Східноєвропейського національно-го університету імені Лесі Українки. – 2015. – Вип. 36. – С. 169–173.
11. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки / С. Стельмах // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Вип. LVI. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 431–440.
12. Olweus D. Bullying at school [Elektronic resouse] / D. Olweus // Blackwell Publ. – 1993. – 215 p. – Mode access : <http://books.google.com.ua>.

References

1. Bullying. (n.d.). In V.K. Miuller, *Novyi anglo-russkii slovar – New english-russian dictionary*. Retrieved from <http://www.rambler.ru/dict/new-enru/00/55/78.shtml> [in Russian].
2. *Bulling: detckaia zhestokost [Bulling: child cruelty]*. (n.d.). Retrieved from http://www.tagilib.ru/readers/ot_20_and_starshe/meropr/bulling.php [in Russian].
3. Kon, I.S. (n.d.). Chto takoe bulling i kak s nim borotsia? [What is bullying and how to deal with it?]. *Seksologiya. Personalnyi sait I.S. Kona – Sexology. Personal site I.S. Kona*. Retrieved from <http://www.sexology.narod.ru/info178.html> [in Russian].
4. Lushpai, L.I. (2013). Shkilnyi bullinh yak riznovyd suspilnoi ahresii [School bouling as a kind of social aggression]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii: Filolohichna – Scientific notes of the National University of Ostroh Academy. Series: Philological*, 33, 85. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf [in Ukrainian].
5. Lein, D.A. (n.d.). *Shkolnaia travlia (bulling) [School baiting (bullying)]*. Retrieved from <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?=414> [in Russian].
6. Mertcalova, T. (2013). Nasilie v shkole: chto protivopostavit zhestokosti i agressii? [Violence at school: what to oppose cruelty and aggression?]. *Direktor shkoly – Head teacher*, 3, 25–32 [in Russian].
7. Petrosiantc, V.R. (2011). Problema bullinga v sovremennoi obrazovatelnoi srede [The problem of bullying in the modern educational environment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 6 (108), 151–154 [in Russian].
8. Ratunova, L. (n.d.). *Lichnost i virtualnaia sotcializatsiia [Personality and virtual socialization]*. Retrieved from <http://wiki.iteach.ru/index.php> [in Russian].
9. Savelev, Yu.B. (2009). Vykliuchennia ta nasylstvo: chy isnuie bulinh v ukrainskii shkoli [Exclusion and violence: Is there a bullying in the Ukrainian school]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Kiievo-Mohylianska Akademiia». Tom 97: Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota – Scientific notes of the National University Kyiv-Mohyla Academy. Vol. 97: Pedagogical, psychological sciences and social work* (pp. 71–75) [in Ukrainian].
10. Sydoruk, I. (2015). Bulinh yak aktualna sotsialno-pedahohichna problema [Boiling as a topical socio-pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky –*

Scientific herald of the Lesia Ukrainka Eastern European National University, 36, 169–173 [in Ukrainian].

11. Stelmakh, S. (2011). Bulinh u shkoli ta yoho naslidky [Bullying at school and its effects]. In V.S. Sypchenko (Ed.), *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 56, 431–440. Sloviansk [in Ukrainian].

12. Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Blackwell Publishing. Retrieved from <http://books.google.com.ua> [in English].

HAVRYSHCHAK Lyubov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (ljubadrogobych@gmail.com)

MASHCHAK Svitlana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (NikoleOm@i.ua)

BULLYING AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF MODERN TIME

Abstract. *This article is devoted to bullying – an important and actual problem of today.*

Bullying is the long process of conscious cruel attitude, aggressive behavior for the purpose of causing harm, fear, anxiety or for the creation of negative environment for a person. This phenomenon has subjective and objective reasons. Among subjective factors there are revenge, feeling of hostility, power struggle, neutralization of opponent, self-affirmation. Objective factors are human inequality, features of family upbringing, attitude toward violence in society.

The most common behavior's patterns of bullying are verbal offenses, reference, threats; insulting gestures or actions, refusal to communicate, boycott, requiring money, meal or things, deliberate damage to victim's property, physical violence, humiliation by means of mobile phones and internet. The violence becomes bullying if a victim reacts to aggression in a certain way.

There are four widespread forms of bullying behavior patterns: verbal, physical, social and electronic (cyber-bullying). Very often

these forms unite for the stronger influence. The most noticeable is physical bullying taking one third of all bullying situations.

Such features as: 1) belief that domination and subordination of others will help to achieve some goals easier; 2) absences of empathy; 3) easy and rapid excitability and impulsiveness; 4) high level of requirements; 5) low level of self-control are the most typical for pupils-bullies.

Key words: *bullying, aggression, mobbing, bully, victim, observer, provocation, threat, cyber-bullying, team-building.*

Одержано 28.02.2018

УДК 37.015.31:316.346.2
DOI: 10.24919/2312-8437.43.159081

ГЛАДКЕВИЧ Мар'яна – старший викладач кафедри теоретичної та консультативної психології, Факультет соціально-психологічних наук та управління, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, Київ, 02000, Україна (mzavats@ukr.net)

ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ТА СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО ПОБУДОВИ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей життєвих планів підлітків, як сенситивному віку для впливу на процес формування цих планів у контексті життєвої перспективи. Вивчався гендерний аспект побудови життєвих планів, який у дівчат і хлопців різний: залежить від низки особливостей особистості досліджуваних, у нашому випадку, від саморозуміння, як основи життєво важливих виборів та формування життєвих перспектив, а також від ставлення підлітків до побудови життєвих планів.

Ключові слова: життєві плани, саморозуміння, характеристики особистості, самопізнання, рефлексія, емоційний інтелект, гендерні відмінності, сензитивний вік, життєві перспективи.

Постановка проблеми. Ранній юнацький вік має вирішальне значення в розвитку особистості, накладаючи відбиток на подальший життєвий шлях. Адже життєвий вибір визначає у подальшому успішність життєвого шляху особистості загалом, готовність до життєво важливих виборів, особистісного та соціального самовизначення, формування життєвих перспектив. Ранній юнацький вік є сенситивним для впливу на процес формування життєвих планів як стійкого елемента життєвої перспективи (О. Скрипченко). Нас цікавить гендерний аспект побудови життєвих планів у підлітків. У психологічних дослідженнях є результати вивчення загальних питань гендерної психології (Т. Бен-

дас), порівняння розвитку пізнавальних процесів у чоловіків та жінок: роль біологічних та соціальних чинників (Н. Мовмига, Н. Мілорадова), питання гендерної соціалізації (І. Клецна), проблеми життєвих домагань особистості у гендерному аспекті (Л. Ожигова), (Т. Титаренко), дослідження гендерної ідентичності (Л. Ожигова), особливості постановки життєвих завдань у молодшому юнацькому віці (Т. Титаренко).

Особистість у процесі її життєвого руху створює специфічну детермінацію: вона опосередковує залежність попереднього й наступного етапів життя. Щоб побачити зміни в особистості, слід проаналізувати засоби, завдяки яким особистість опосередковує своє минуле й майбутнє з теперішнім (К. Альбуханова). Життєвий досвід свідчить, що це опосередкування у чоловіків і жінок різне. Жінка менше залежить від сьогодення, чітко розуміє свої давні мрії та сподівання; чоловік ніби забуває себе колишнього, перебуваючи під суцільною владою сьогодення.

Дослідженню побудови життєвих планів підлітками приділялося недостатньо уваги, а особливості структурних параметрів життєвих планів підлітків, їхня довготривалість та узгодженість не досліджувалися взагалі.

Усе зазначене дає нам можливість визначити **мету дослідження**. Вона полягає в аналізі особливостей побудови життєвих планів у підлітковому віці. *Об'єктом* нашого дослідження є життєві плани підлітків, а предметом ми визначили гендерні особливості емоційної оцінки підлітками власних життєвих планів.

Для розв'язання поставлених завдань нами була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала використання комплексу теоретичних та емпіричних методів: аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури, систематизація, аналіз, узагальнення теоретичного матеріалу; прикладна частина дослідження була виконана з використанням методів спостереження, бесіди, стандартизованих опитувальників та проєктивних методик для вивчення досліджуваного феномену, узагальнення емпіричного матеріалу, вивчення продуктів діяльності ліцеїстів. Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики.

У дослідженні приймали участь учні 7–8 СШ міста Дрогобич. Разом досліджуваної контингент склав 83 особи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показують останні дослідження [4], [7], [8], [9] особистісні проблеми чоловіків і жінок породжені диференціацією їхніх психологічних характеристик та ієрархічністю соціальних ролей (статусів, позицій), ускладнюють їхню самореалізацію у родинній та професійній сферах. Оскільки біологічна стать не є першопричиною психологічних характеристик поведінки і соціальних ролей, то переосмислення Я-образу та життєвого сценарію, нав'язаних системою статево-рольових стереотипів, дає можливість особистості переглянути свої можливості й життєві завдання, визначити перспективи життєтворчості, активізувати особистісні ресурси у виборі суб'єктивних стратегій самоздійснення та саморозгортання для найбільш повного використання життєвого ресурсу, професійної самореалізації та життєствердження загалом.

Особистість створює свій життєвий світ, структуруючи зовнішню дійсність відповідно до внутрішньої. Отже, якщо йдеться про внутрішню дійсність чоловіка чи жінки, то їхній життєвий світ конструюватиметься за різними законами, у різних жанрах. Внутрішній світ кожного з нас є певною цілісною системою внутрішнього психічного життя, як усвідомлюваного, так і неусвідомлюваного, що частково «прочитується», виявляється, а частково й маскується, приховується у повсякденній поведінці, спілкуванні, діяльності.

Психологічна стать є однією з найконстатніших детермінант нашого розвитку, її роль у світоутворенні, гармонізації просторово-часової структури життєвого світу важко перебільшити [2, 29].

Стать у психологічному розумінні як фундаментальна особистісна характеристика детермінує весь наш життєвий шлях, а на певних етапах набуває особливого значення. Це перша категорія, у межах якої дитина усвідомлює себе, своє «Я». Переживання, усвідомлення, прийняття своєї статевої приналежності включає кілька основних етапів, на кожному з яких питома вага біологічного й соціального чинників у розвитку особистості змінюється, як змінюється й просторово-часова сітка життєвого світу. Йдеться і про відповідність біологічної статі соціальним очікуванням, й успішність засвоєння відповідних кожному вікові статево-рольових стереотипів і про адекватність індивідуальних

уявлень маскулінності-фемінінності сучасним соціокультурним нормам [4]. Отже, можна говорити про існування універсальних матриць світобудови за жіночим і чоловічим типами. Але варіантів таких «чоловічих» або «жіночих» матриць чимало [10].

У нашому дослідженні гендерних особливостей ставлення підлітків до побудови життєвих планів важливим є поняття емоційний інтелект. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект – це ставлення до життєвих планів, здатність розв’язувати завдання, краще співпрацювати з іншими. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект – це властивість людини, котра спрямована на себе і формовиявляється як спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати цю модель для ефективної життєдіяльності, у тому числі, і побудови життєвих планів.

Нас зокрема цікавить гендерні особливості емоційної оцінки підлітками власних життєвих планів.

Емоційний інтелект як провідна детермінанта успіху життєдіяльності у побудові життєвих планів, відкриває шлях до опанування такими особистісними властивостями, як самоконтроль, наполегливість, самомотивування діяльності, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, котрі сприяють підтриманню доброзичливих стосунків із навколишніми.

Проблема життєвих планів сьогодні стає однією з центральних у дослідженні особистості та її соціальної ефективності, успішності, професійної та життєвої самореалізації. Її наукове розв’язання відображає прагнення людини бути активним творцем власного життя, самовизначатися у світі на основі усвідомлення себе та власного потенціалу. К. Абульханова вказує, що сукупність домагань особистості (вимоги і очікування від життя, власні наміри, устремління, цілі і вимоги до самої себе) в узагальненому виді включає Я-концепція і Я-образ, які мають різні гендерні відмінності.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення Я-концепції і Я-образу та впливу статі підлітків на розуміння ними цих понять нами аналізувалися самохарактеристики, складені 41 учнями-хлопцями й 42 учнями-дівчатами. На відміну від дівчат, хлопці зазнають труднощів у виборі змісту самохарактерис-

тик. Як показали бесіди й спостереження, вони спричинені слабким знанням ними своїх особливостей.

Розходження в частоті фіксування комунікативних рис характеру, вольових й інтелектуальних якостей статистично значимі. Перелік якостей у кожній із груп дівчат ширше, ніж у хлопців. Спроб охарактеризувати особистість загалом у 2 рази більше у дівчат.

Дівчата 153 рази зафіксували комунікативні риси характеру, хлопці – 88 (у дівчат $M = 2,18$, у хлопців $M = 1,14$ при $P < 0,01$). Різноманітність цих якостей ширша в дівчат – 22 проти 14. Водночас дівчата у два рази рідше хлопців називають факти поведінки, у яких проявляється їхнє ставлення до інших людей. Ці дані говорять про більш узагальнений характер саморозуміння. Учні-дівчата називають такі види комунікативних якостей: замкнутість, доброзичливість, прямота, ніжність, привітність, щирість, які не згадуються у самохарактеристиках учнів-хлопців. Дівчата частіше хлопців називають власні інтелектуальні якості ($M 2,64$ і $M - 1,57$ при $P < 0,01$). У дівчат різноманітність інтелектуальних якостей – 20, у хлопців – 11. Майже в 3 рази частіше в групі досліджуваних дівчат дається характеристика своїх знань. У 3 рази частіше – начитаність, ерудиція, в 2 рази частіше фіксуються особливості мови. Дівчата характеризуючи свою мову, пишуть про її інтонаційну виразність, зв'язність, логічність, насиченість, уміння використати художні засоби мови при написанні творів. Хлопці частіше відзначають процеси мислення, свідомість, запам'ятовування програмного матеріалу.

Становить інтерес порівняння розуміння досліджуваними учнями різної статі вольової сфери. Частота фіксування власних вольових якостей у дівчат – 131, у хлопців – 88. Розходження у фіксуванні вольових якостей хлопцями й дівчатами статистично значимі ($P < 0,05$). Дівчата називають 21 вольову якість, хлопці – 13.

Серед аналізованих самохарактеристик траплялися й такі, у яких досліджувані не називали вольових якостей, а тільки відзначали факти поведінки у яких проявляється воля (20 – у характеристиках, складених хлопцями, 3 – складених дівчатами).

Істотних розходжень у кількості фіксувань досліджуваними різної статі інтересів й особливостей не виявлено. Розходження в основному полягають у перевазі тих або тих видів інтере-

сів. Дівчата насамперед характеризують читацькі, спортивні, художні інтереси. Хлопці фіксують, в основному, інтереси до точних наук, техніки, спорту. Диференційоване відображення інтересів у самохарактеристиках, складених досліджуваними двох статей, відсутній. Усі досліджувані учні аналізують свої успіхи, досягнення, невдачі й труднощі у навчанні. Але ці свої особливості ними тлумачаться однобічно, підкреслюється лише ступінь обдарованості: «я дуже здібний учень», «середніх здібностей», «мало здібний». Називаються спеціальні здібності, до того ж, дівчата в 3 рази частіше хлопців називають організаторські й художні. Хлопці частіше фіксують математичні й спортивні здібності.

Рефлексивні риси власного характеру в учнів обох статей за кількістю фіксувань посіли останнє місце. Різноманітність їхня також невелика (скромність, самостійність, самокритичність). Дівчата частіше хлопців фіксують негативні рефлексивні риси характеру: несамокритичність, марнославство, самолюбство. В дівчат трохи різноманітніше перелік рефлексивних якостей.

У розумінні рис характеру, що стосуються ставлення досліджуваних до праці, перевага на стороні хлопців.

Отже, проблема життєвих планів сьогодні стає однією з центральних у дослідженні особистості та її соціальної ефективності, успішності, та життєвої самореалізації, самовизначення у світі на основі саморозуміння й усвідомлення власного потенціалу.

Гендерні відмінності ставлення підлітків до проблеми визначення життєвих планів можуть бути розглянуті в контексті співвідношення характеристик емоційного інтелекту. За допомогою оцінних балів вираховували індивідуальний коефіцієнт рівня сформованості у підлітків ставлення до проблеми визначення життєвих планів за такою формулою:

$$\text{ІКР} = \frac{K_1 + K_2 + \dots + K_p}{P}, \text{ де}$$

ІКР – індивідуальний коефіцієнт рівня готовності підлітка девіантної поведінки;

К – кількість балів, одержаних за окремий показник прояву;

Р – кількість оцінюваних проявів.

До методів вивчення та визначення рівнів сформованості у підлітків ставлення до проблеми визначення життєвих планів належать також спостереження, бесіди, експертні оцінки, аналіз та оцінювання творчих робіт, результатів навчальної діяльності, залучення їхнє до різноманітних форм роботи громадських робіт. У результаті застосування комплексу дослідницьких методів під час експерименту були одержані результати, що ілюструє таблиця рівнів сформованості у підлітків ставлення до проблеми визначення життєвих планів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості у підлітків ставлення до проблеми визначення життєвих планів

Складові емоційного інтелекту	Група	Рівні сформованості					
		дівчата			хлопці		
		Високий %	Середній %	Низький %	Високий %	Середній %	Низький %
Усвідомлення власного ставлення до життєвих планів	ЕГ	25	45,1	29,9	53,2	42,6	4,2
Активність у регулюванні емоцій, котра ґрунтується на їх самоусвідомленні	ЕГ	23,5	51	25,5	43	42,5	14,5
Самомотивування нових досягнень	ЕГ	52,5	37,3	10,2	70,5	24	5,5
Володіння власними емоціями, емпатія	ЕГ	52,2	43,7	4,1	39,1	40,1	20,8

З наведеної таблиці бачимо, що перша гендерна відмінність реалізується у вигляді усвідомлення підлітками власних емоцій і вважається провідною в емоційному інтелекті. При фік-

сації життєвих планів учні вказують на спроможність керувати власними емоціями, регулювати їхнє виявлення, описують причини виникнення у них переживань, їхній характер та інтенсивність. Спроможність усвідомити свої істинні переживання і зрозуміти їх походження, безсумнівно, дає змогу кожному краще впоратися з ними в контексті реалізації власних життєвих планів.

Другий компонент емоційного інтелекту також має гендерні відмінності. Управління власними переживаннями переважно зводиться до зусиль заспокоїти себе, позбавити тривожного стану, роздратованості чи смутку, коли йдеться про реалізацію життєвих планів. Учні фіксують в описах життєвих планів, що перебуваючи у стані безпорадних спроб подолати власні негативні почуття для них важко; а ті, хто у змозі контролювати власні емоції, значно швидше усувають небажані емоційні стани у реалізації своїх намірів.

Третій компонент емоційного інтелекту у нашому дослідженні також має гендерні відмінності. Він реалізується у зусиллях досліджуваних спрямувати власні емоції на досягнення конкретної мети, самомотивування нових досягнень, креативну діяльність. Тут особливого значення для них набуває самоконтроль, який уможлиблюється в умінні підлітків відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення більш значущої віддаленої у життєвому плані мети, що відіграє роль надважливої передумови самореалізації особистості.

У нашому дослідженні четвертий компонент емоційного інтелекту також має гендерні відмінності. Ця здатність реалізується, зокрема, у формі емпатії. Для підлітків у реалізації життєвих планів особлива роль належить підтримці доброзичливих стосунків з іншими людьми, соціальної навичці, що реалізується у спроможності людини володіти емоціями, які виникають під час соціальної взаємодії.

Висновки. Отже, проблема життєвих планів сьогодні стає однією з центральних у дослідженні особистості та її соціальної ефективності, успішності, та життєвої самореалізації, самовизначення у світі на основі саморозуміння та усвідомлення власного потенціалу. Виявлення емоційного інтелекту опосередковано не тільки здібностями адекватно розпізнавати емоції, а й характеристиками особистості, серед яких є відкритість новому

досвіду, цінності, настанови, ідеали й досвід суб'єкта життєдіяльності, котрий виявляється у навичках самоконтролю, пластичності у спілкуванні, рівні тривожності. Такі позиції є **перспективною** нашого подальшого дослідження.

Література

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с. – С. 233–259.
4. Клєцина И.С. Гендерная социализация : учеб. пособ. / И.С. Клєцина. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
5. Мовмига Н.С. Напрямки вивчення проблеми життєвих домагань особистості у психологічних дослідженнях / Н.С. Мовмига, Н.Е. Мілорадова // Професійне становлення особистості : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Одеса : ОДУВС, 2013. – С. 42–44.
6. Ожигова Л.Н. Исследование гендерной идентичности и гендерных стереотипов личности / Л.Н. Ожигова // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клєциной. – СПб. : Питер, 2003. – С. 164–170.
7. Панченко С.М. Порівняльна характеристика способів самоздійснення дорослих / С.М. Панченко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2012. – Вип. 18. – С. 614–624.
8. Титаренко Т.М. Життєві домагання особистості у гендерному контексті / Т.М. Титаренко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т. 5. – Ч. 6. – С. 290–295.
9. Титаренко Т.М. Особливості функціонування життєвих домагань як способу самоздійснення особистості / Т.М. Титаренко // Наук. студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. – 2005. – Вип. 10 (13). – С. 96–104.
10. Титаренко Т.М. Як побудувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : наук. монограф. / Т.М. Титаренко, О.В. Злобіна та ін. ; за наук. ред. Т.М. Титаренко ; Нац. академ. пед. Наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.

References

1. Abulkhanova, K.A., & Berezina, T.N. (2001). *Vremia lichnosti i vremia zhizni [Personality Time and Life Time]*. Saint Petersburg: Aleiteia [in Russian].
2. Bendas, T.V. (2006). *Gendernaia psikhologiia [Gender Psychology]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
3. Skrypchenko, O.V., Dolynska, L.V., & Ohorodniichuk, Z.V. (2001). *Vikova ta pedahohichna psykhologiiia [Age and pedagogical psychology]*. (pp. 233–258). Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
4. Kletcina, I.S. (1998). *Gendernaia sotcializatsiia [Gender socialization]*. Saint Petersburg: Izdatelstvo RGPU im. A.I. Gercena [in Russian].
5. Movmyha, N.Ye, & Miloradova, N.E. (2013). Napriamky vyvchennia problemy zhyttievkykh domahan osobystosti u psykhologichnykh doslidzhenniakh [Directions of studying the problem of personality life claims in psychological research]. *Profesiine stanovlennia osobystosti: materialy V Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii – Professional formation of personality: Proceedings of the 5th All-Ukrainian Conference*. (pp. 42–44). Odesa: ODUVS [in Ukrainian].
6. Ozhigova, L.N. (2003). Issledovanie gendernoï identichnosti i gendernykh stereotipov lichnosti [Research on gender identity and gender stereotypes]. In I.S. Kletcina (Ed.), *Praktikum po gendernoï psikhologii – Workshop on Gender Psychology* (pp. 164–170). Saint Petersburg: Piter [in Russian].
7. Panchenko, S.M. (2012). Porivnialna kharakterystyka sposobiv samozdiisnennia doroslykh [Comparative description of ways of self-realization of adults]. *Problemy suchasnoi psykhologii: zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka – Problems of modern psychology: Collection of scientific works of the Kyiv Ivan Ogiienko National Pedagogical University*, 18, 614–624 [in Ukrainian].
8. Tytarenko, T.M. (2003). Zhyttievi domahannia osobystosti u hendernomu konteksti [Life-affirming personality in a gender-based context]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka – Problems of general and pedagogical psychology: Collection of scientific works of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology*, 5 (6), 290–295. Kyiv [in Ukrainian].
9. Tytarenko, T.M. (2005). Osoblyvosti funktsionuvannia zhyttievkykh domahan yak sposobu samozdiisnennia osobystosti [Features of the functioning of life claims as a way to self-fulfillment of personality]. *Naukovi studii iz sotsiologii ta politychnoi psykhologii – Scientific studies on social and political psychology*, 10 (13), 96–104 [in Ukrainian].

10. Tytarenko, T.M., & Zlobina, O.V. et al. (2012). *Yak pobudivaty vlasne maibutne: zhyttievi zavdannia osobystosti [How to build your own future: the vital tasks of the individual]*. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].

HLADKEVYCH Maryana – Senior Lecturer of the Department of Theoretical and Advisory Psychology, Faculty of Social-Psychological Sciences and Management of the National Pedagogical Dragomanov University, Pyrohova Str., 9, Kiev, 02000, Ukraine (mzayats@ukr.net)

RESEARCH OF GENDER CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS' SELF-AWARENESS AND ATTITUDE TO BUILDING PLANS FOR THE FUTURE

Abstract. *The problem of life plans nowadays is becoming one of the central in the study of personality and its social effectiveness, success, professional and life self-realization. Its scientific solution reflects the human desire to be an active creator of one's own life, self-determination in the world on the basis of personal awareness and own potential. K.O. Abul Khanova points out that the set of claims of personality (demands and expectations from life, own intentions, aspirations, goals and requirements to oneself) in the generalized form include the I-concept and I-image, which have gender differences: in the structure of characteristics, their content and the completeness of reflection by adolescents of different sexes of their personal characteristics.*

Intrapersonal emotional intelligence is an attitude to life plans, the ability to solve problems, to cooperate better with others. This is the property of a person who is aimed at himself and has the ability to form an exact, adequate model of his own «Self» and use this model for effective life, including the construction of life plans. The gender differences in the attitude of adolescents to the problem of determining life plans are considered in the context of the relationship among the characteristics of emotional intelligence. With the help of assessment points, an individual coefficient of formation level in adolescents was calculated for the problem of determining life plans.

Detection of emotional intelligence indirectly involves not only the ability to recognize emotions adequately, but also personality

characteristics, among which there is openness to new experience, values, guides, ideals and experience of the subject of life, which is manifested in self-control skills, plasticity in communication, levels of anxiety. Attitude to building future plans also has gender differences in its components and levels of formation.

Key words: *future plans, self-understanding, personality characteristics, self-knowledge, reflection, emotional intelligence, gender differences, sensational age, life perspectives.*

Одержано 19.01.2018

УДК 159.923

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159082

ГРИНИК Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (sirinka@ukr.net)

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СВОБОДИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

***Анотація.** У статті презентовано теоретико-методологічний аналіз феноменів свободи та відповідальності особистості. Описано різноаспектні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців щодо характеристики свободи та структури відповідальності. Доведено, що у структурі особистості відповідальність є суттєвим показником соціальної зрілості, самореалізуючим чинником дій і вчинків, позитивно впливає на формування професійної майстерності, постійної потреби у самопізнанні й самоудосконаленні.*

***Ключові слова:** відповідальність, свобода, особистісна зрілість, соціальна зрілість.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в усіх галузях виробництва, освіти, науки, техніки, мистецтва спостерігається тенденція зростання ролі людського чинника, моральних цінностей, зокрема вимагається максимальна особистісна відповідальність за свої дії і вчинки перед іншими людьми; збільшується відповідальність за себе, удосконалення особистості, оволодіння високим рівнем професійної майстерності.

У структурі особистості відповідальність займає особливе місце, оскільки зумовлює активність у ставленні до людей, професії, до себе, є суттєвим показником соціальної зрілості; самореалізуючим чинником дій і вчинків, позитивно впливає на формування професійної майстерності, постійної потреби у самопізнанні та самоудосконаленні. У соціально-психологічному аспек-

ті відповідальність трактується як соціально-вольова здатність, що відображає ставлення особистості до суспільства, природи, праці, колективу, до себе; полягає в усвідомленні і виконанні рольових обов'язків відповідно до моральних цінностей, норм поведінки і як соціально-психологічний феномен зумовлена рівнем розвитку соціальної групи, її соціального статусу.

В історії суспільної думки проблема свободи завжди була пов'язана з пошуком сенсу. Найчастіше вона зводилася до питання про те, чи володіє людина свободою волі або усі її вчинки зумовлені зовнішньою необхідністю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У зарубіжній психології існує безліч праць, у яких вивчається питання свободи. Серед психологів можна виділити дві групи: 1) одну з них складають автори концепцій особистості, які представляють поведінку й загалом життя, людину вільною або контрольованою ззовні (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Олпорт, К. Юнг, Е. Фромм, А. Бандура, Дж. Келлі, Е. Еріксон, З. Фройд, Б. Скіннер); 2) іншу групу складають дослідники, безпосередньою метою яких є вивчення феномена свободи (Дж. Істербрук, Р. Мей, Дж. Рейчлєк, Т. Тулку, Ю. Козелецький, В. Дейч, М. Весткот та ін.).

На сучасному етапі психологічної науки аналізують такі проблемні напрями вивчення відповідальності: становлення та виховання відповідальності (К. Абульханова, З. Борисова, К. Климова, В. Мухіна й ін.); відповідальність як моральна категорія (В. Знаків, Ст. Малахов, Ж. Піаже, Ж.-П. Сартр, Х. Хекхаузен, Л. Кольберг та ін.); відповідальність як дія (Б. Ломов, Г. Тульчинський та ін.); співвідношення свободи і відповідальності (К. Абульханова, А. Брушлинський, С. Одуєв, А. Плахотний, К. Роджерс та ін.); співвідношення соціальної і особистої відповідальності (А. Адлер, К. Мамут, Р. Мей, В. Розанова, В. Сахарова, А. Спіркін, К. Ясперс та ін.); співвідношення внутрішнього і зовнішнього у відповідальності особистості (К. Абульханова-Славська, К. Юнг та ін.); відповідальність з позицій каузальної атрибуції (В. Агєєв, Г. Андрєєв, Ф. Хайдер та ін.); системний підхід до вивчення відповідальності (А. Крупнов, Б. Ломов, В. Прядєїн та ін.).

Мета статті полягає в аналізі наукових підходів зарубіжних і вітчизняних психологів до феноменів свободи та відповідальності особистості.

Виклад основного матеріалу. Тема свободи інтенсивно розвивалася у зв'язку з появою теорій особистості. У «Психологічній енциклопедії» (1972), що вийшла у період активного вивчення свободи у зарубіжній психології, у статті «Свобода» Р. Айзенк (Н. Еузенк) зазначає: «...прийняття рішення і свобода вибору відіграють центральну роль у психології особистості. Усі сучасні теорії особистості збігаються в існуванні відносної, а не абсолютної свободи бажання. Людина відповідає за свої дії і обмежений склад особистості. Індивідуальне поле свободи детерміновано, по-перше, психофізичною конституцією і, по-друге, соціокультурними впливами, зовнішнім оточенням людини та її віком» [3].

У сучасному «Великому тлумачному психологічному словнику» відзначається, що поняття свободи вживається у психології у двох значеннях: «...1) мається на увазі, що хтось сам контролює свої вибори, рішення, дії тощо. Відчуття, що зовнішні фактори відіграють незначну роль (або взагалі не відіграють ролі) у поведінці людини. Це значення передається фразами типу “свобода слова” тощо 2) стан, при якому людина відносно вільна від тягаря хворобливих ситуацій, шкідливих стимулів, голоду, болю, хвороби тощо. Значення цього передається пропозиціями, що починаються зі слів “свобода від...”» [2].

Найяскравіше означена тематика висвітлюється у працях зарубіжних психологів – авторів теорій особистості. З. Фройд уважав, що людиною керують інстинкти, а зовнішнє середовище для неї вороже, тому вона, природно, не може бути вільною. При усвідомленні витіснених у сферу несвідомого потреб вона може звільнитися від неврозів. Неофройдисти – автори теорій особистості – зробили значний крок від ортодоксального психоаналізу. Вони стверджували, що особистість – результат власного творення, творче «Я» визначає мету і спосіб життя (А. Адлер). Е. Фромм вважав, що людина здатна подолати первинні узи у процесі усвідомлення ситуації, відкриває перспективи самореалізації і свободи у спонтанній творчій діяльності, що поєднує людину зі сві-

том інших людей. Е. Еріксон вважав що людина здійснює пошук самоідентичності [13].

Б. Скіннер – засновник біхевіоризму – заперечує особистість, свідомість, відповідальність і разом з ними – свободу людини. Він не бачить необхідності в ідеї свободи, вважає її згубною для суспільства.

Представники гуманістичного напрямку у розумінні особистості (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Олпорт), на відміну від біхевіористів і психоаналітиків, переконані, що людина унікальна і здатна до самовдосконалення, самоактуалізації; сама сутність людини постійно рухає її в напрямі особистісного зростання. Вони стверджують, що люди – свідомі істоти і у виборі керуються цінностями й змістом, завдяки чому набувають певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації та впливу несвідомих потреб і конфліктів. Прихильники екзистенційного напрямку свободи пов'язують з якістю особистості, про яку писали філософи-екзистенціалісти, – здатністю екзистенціювати, тобто виходити за межі своєї унікальності, підніматися над критичною ситуацією. Людина як духовна істота, що володіє особистою позицією, здатна усвідомлювати сенс, брати відповідальність за свої бажання та дії [11]. Стикаючись з перешкодою у моменти прояву долі, людина завдяки уяві бачить нові можливості і здатна знайти нову форму життя, виявляє і реалізує загальнолюдські цінності. Розуміння людини як духовної істоти в аналітичній психології К. Юнга задає умови просування до свободи через пізнання частин «Я», їх гармонізацію.

Прихильники когнітивного напрямку будують розуміння особистості на основі пізнавальних процесів (А. Бандура, Дж. Роттер, Дж. Келлі, У. Найссер, Дж. Істербрук, Ю. Козелецький), основними умовами досягнення свободи розглядають [15]: інтелектуальні здібності, інформованість; доступ людини до нового знання; розуміння ситуації; здатність оцінювати події.

К. Юнга, Е. Фромма, В. Франкла об'єднує орієнтація на духовне у людині, розвиток у ньому загальнолюдських, моральних цінностей. Як й інші автори теорій особистості, умовою досягнення свободи вважають усвідомлення: глибинних структур особистості, колективного та особистого несвідомого (К. Юнг);

сенсу, відповідальності за свої бажання та дії, компонентів діяльності (В. Франкл, Е. Фромм) [12; 14].

Співпраця філософів і психологів породила особливу культуру дослідження свободи у вітчизняній психологічній науці, і це призвело до виникнення єдиного семантичного простору розуміння та вивчення свободи, в якому заявлений і філософський, і психологічний вектори пізнання. Завдяки першому (філософському) вектору, його можливостям аналізу різноманітних відносин людини зі світом затверджуються і розкриваються методологічні основи розуміння свободи, принципи детермінізму, єдності свідомості і діяльності, активності; у вільному міркуванні, нескутому межами конкретної наукової школи, відкриваються глибинні екзистенційні знання про неї. Другий – психологічний вектор, який репрезентує суб'єкта (що пізнає, діє, переживає, взаємодіє з іншими людьми) як одиниці аналізу усіх психічних явищ, а тому об'єднує онтологічні, гносеологічні й аксіологічні підстави розуміння свободи у її людському вимірі, дає можливість на основі об'єктивних методів підтвердити філософські уявлення про неї, розкрити нові сторони і прояви у житті людини.

У вітчизняній психології ідеї свободи виявляються у працях таких вчених: М. Владиславлева – про свободу як можливість людини контролювати свої дії; М. Троїцького у зв'язку з питанням про особисту та суспільну залежності; М. Грота – про залежності свободи волі від самосвідомості і стану людини; І. Павлова, вітчизняного фізіолога, який відкрив рефлекс свободи і підпорядкування, властиві не тільки тваринам, але і людині; Д. Узнадзе – свідомість, здібності особистості до об'єктивації (звільнення від установки); А. Лазурського – про тип людей, що пристосували до своїх цілей навколишній світ; К. Віготського про роль свідомості, фантазії, здатності до формування понять у досягненні свободи.

Психологічне визначення поняття «відповідальність» містить як зовнішню, так і внутрішню форму саморегуляції діяльності, як відповідність дій особистості моральним нормам, як обов'язок звітувати про свої вчинки, розуміти їхні наслідки.

Так, психологи Л. Подоляк і В. Юрченко поняття «відповідальність» розглядають як «здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, визнаним у

суспільстві або у колективі нормам, у результаті чого виникає відчуття співучасті у спільній праці, а при невідповідності – почуття невиконаного обов'язку; готовність індивіда визнати, що саме він є причиною наслідків власної поведінки і діяльності» [8, 258].

У словнику практичного психолога (укладач С. Головін) поняття «відповідальність» визначається так: «Відповідальність – контроль, здійснюється у різних формах, над діяльністю суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих норм і правил. Розрізняють зовнішні форми контролю, що забезпечують покладання на суб'єкта відповідальності за результатами його діяльності (підзвітність, покарання тощо) і внутрішні форми саморегуляції його діяльності (почуття відповідальності, почуття обов'язку)» [2, 36].

Психологічний аспект відповідальності як суттєвої ознаки та базової якості особистості інтенсивно почав вивчатися вченими з другої половини минулого століття у руслі гуманістичної психології, теорія особистості якої базується на принципах екзистенціалізму. Учені цього напрямку вважають, що кожна людина є унікальною особою, відповідальною за те, ким вона є і ким може стати.

Зарубіжні дослідники Д. Зіглер і Л. Х'елл, розкриваючи гуманістичний напрям у теорії особистості, показали важливість і необхідність для людини такої риси, як відповідальність. Вони стверджують, що люди мають взяти на себе відповідальність за вибір і напрям своєї долі. Уникати свободи і відповідальності – значить бути несправжнім (неаутентичним), поводитися позрадницькому, жити у відчаї і безнадійності [15].

У дослідженні В. Франкла про сенс людського існування підкреслюється, що його провідним принципом є відповідальність, яку він, а також психологи Р. Мей і К. Роджерс, характеризують у нерозривній єдності з поняттям «свобода» (свобода власного вибору). Людина відповідальна за сенс свого життя, власну долю, за те, хто вона є, за свій розвиток і самореалізацію.

Психолог А. Маслоу, один із фундаторів гуманістичної психології, у мотиваційній теорії ієрархії потреб трактує самоактуалізацію як бажання людини стати такою, якою вона хоче, реалізацію свого потенціалу вважає найвищою у піраміді потребою.

Основними характеристиками самоактуалізації А. Маслоу вважає: активне сприйняття дійсності; прийняття себе та інших людей такими, якими вони є; відкрита і чесна поведінка в усіх ситуаціях, уміння покладатися на свій досвід, розум, почуття; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки, демократичний характер, філософське почуття гумору, креативність. І серед інших якостей А. Маслоу називає таку важливу, як брати на себе відповідальність, а не уникати її [5, 108].

Складну психологічну природу відповідальності відомі вчені Д. Майерс, Л. Росс і Дж. Ротер розглядають у ракурсі зв'язку з поняттями «альтруїзм», «суб'єктивний локус контроль», «каузальна атрибуція».

У фундаментальній праці «Соціальна психологія» Д. Майерс на різноманітному матеріалі розкрив психологічні особливості «Я-концепції» особистості, важливу роль самопізнання, а також соціальних норм взаємності, зокрема, норм соціальної відповідальності, які він розглядає як суттєвий показник істинного альтруїзму [4]. Норму соціальної відповідальності автор пояснює так: «Віра у те, що люди повинні надавати допомогу тим, хто її потребує, незалежно від можливої вигоди у майбутньому є нормою соціальної відповідальності» [4, 594].

Важливе значення у розкритті психологічної сутності відповідальності займають дослідження вчених когнітивно-генетичного напрямку (Л. Колберг, Ж. Піаже, Ф. Хайдер, К. Хелкама). Ж. Піаже у теорії рівнів морального розвитку особистості у процесі соціалізації обґрунтовано довів, що моральна свідомість розвивається у процесі творчої активної взаємодії дітей з соціальним середовищем, і у ній виявляють дві основні стадії відповідальності: об'єктивну (діти усвідомлюють тільки величину нанесеної матеріальної шкоди) і суб'єктивну (усвідомлюють мотиви вчинку).

Психолог Ф. Хайдер виявив і описав п'ять стадій розвитку відповідальності: генералізована (особистість відповідальна за будь-які наслідки дій, у яких вона брала участь); власна індивідуальна (людина відповідальна лише за те, що нею безпосередньо зроблено); диференційована (людина відповідальна за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, чи був він навмисним чи ні); усвідомлювана відповідальність (особистість відповідальна не тільки за свої наміри та наслідки їх реалі-

зації, а й за те значення, яке вона надає зовнішнім чинниками, що так чи інакше впливають на результат); повна (суб'єкт повністю відповідальний за хід, результати та наслідки дії, незалежно від того, у яких умовах вона відбувається) [20].

У концепції моделі психічного життя особистості З. Фрейда включені три основні структури: «Ід» («Воно»), «Его» («Я») і «Над-Я». «Его» характеризується як складова психіки, властивістю якої є відповідальність за прийняття рішення. «Над-Я» – більш високий рівень відповідальності, оскільки у процесі соціалізації завдяки формуванню «Над-Я» у людини складається система цінностей, моральних норм і стандартів поведінки. З. Фрейд розглядав «Над-Я» як відображення окремою людиною «колективної совісті» соціуму і розділяв його на дві підсистеми: совість та Его-ідеал. Совість як здатність до критичної самооцінки, наявність моральних норм і моральної заборони [13].

Відомий вітчизняний психолог С. Рубінштейн характеризував відповідальність через призму діалектики свободи і необхідності. Він зазначав, що сутність відповідальності полягає в усвідомленні необхідності. Відповідальна людина завжди узгоджує свої інтереси, бажання з інтересами людей тієї соціальної групи, до якої вона належить, а також з інтересами усього суспільства. Відповідальність характеризується як важлива властивість особистості у її багатогранному зв'язку з іншими моральними і вольовими якостями, єдності внутрішнього (совість) і зовнішнього (обов'язок).

С. Рубінштейн стверджував, що характерною особливістю самосвідомості особистості є потреба брати на себе відповідальність за свої справи та вчинки, бути їхнім автором та творцем [9].

На думку К. Абульханової-Славської, у стратегії життя, життєвій позиції людини значну роль відіграє відповідальність, яку вона характеризує як здібність відповідати не тільки за себе, але і за інших людей, за їхні долі, характер взаємовідносин з ними. Відповідальність – це також довіра до моральності власних почуттів і впевненість у своїй правоті [1].

Психолог Р. Немов суттєвими ознаками відповідальності вважає готовність і здатність людини особисто відповідати за те, що відбувається з нею та іншими людьми. Відповідальна людина у собі бачить причини того, що відбувається [6, 284].

У роботі, присвяченій проблемі вивчення психологічної природи відповідальності, М. Савчин характеризує її як смисловий принцип мотивації регуляції поведінки особистості: «Відповідальність можна розглядати як своєрідну психологічну цензуру, яка охороняє головну внутрішню основу людської поведінки від можливих відхилень. Вона проявляється не тільки у межах свідомості, а й усїєї психіки і являє собою раціонально-вольовий і емоційно-переживаючий процес» [11, 15].

Л. Орбан-Лембрик характеризує відповідальність як складний феномен, усвідомлення якого визначається різноманітними психологічними чинниками: мотиваційними, пізнавальними, характерологічними, ситуативними [7].

Висновки. Узагальнення результатів досліджень питань відповідальності та свободи, проведених зарубіжними і вітчизняними психологами, дає можливість стверджувати, що відповідальність – це складне і багатогранне психічне утворення, провідна морально-вольова якість, що характеризується багатством прояву її компонентів. Виявлено основні з них: розуміння поняття «відповідальність» та його зв'язку з іншими поняттями, знання моральних норм, усвідомлення прийняття відповідальності, готовність брати на себе відповідальність, готовність передбачати й аналізувати наслідки відповідальної (безвідповідальної) поведінки, зовнішня мотивація (обов'язок), внутрішня мотивація (совість), почуття поваги і любові до людей, емпатія, чесність, справедливість, впевненість, мотивація морального ствердження, почуття свободи і необхідності; відповідальний вчинок і дії, практична допомога дітям, рідним, друзям, колегам, активна життєва позиція, ініціативність, самостійність, дисциплінованість, працьовитість, здоровий спосіб життя, інфернальний локус контролю, вміння складати і реалізовувати на практиці програму самопізнання.

Перспективами подальших наукових пошуків вбачаємо дослідження специфіки розвитку свободи та відповідальності у юнацькому віці.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 298 с.

2. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / под ред. А. Ребера. – М. : Вече; АСТ, 2000. – Т. 2. – 560 с.
3. Ложкін Г. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсі / Г. Ложкін, О. Лазоренко // Психологія. – 2003. – № 4. – С. 61–74.
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
6. Немов Р.С. Практическая психология: познание себя, влияние на людей : учеб. пособ. / Р.С. Немов. – М. : Изд. центр «Владос», 1997. – 320 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
8. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : практикум : навч. посіб. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
10. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М.В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10–18.
11. Савчин М.В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини / М.В. Савчин // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – № 4. – С. 30–37.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; ред. П.Я. Тозман, Д.А. Леонтев. – М. : Прогресс, 1990. – 386 с.
13. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произв. / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 447 с.
14. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2009. – 284 с.
15. Хьелл Л., Д. Зиглер. Теории личности: основные положения, исследования и применения / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

References

1. Abulkhanova-Slavskaja, K.A. (1991). *Strategiia zhizni [Life strategy]*. Moscow: Mysl [in Russian].
2. Reber, A. (Ed.). (2000). *Bolshoi tolkovyi psikhologicheskii slovar [Big interpretative psychological vocabulary]*. (Vol. 2). Moscow: Veche [in Russian].

3. Lozhkin, H. (2003). Poniattia vidpovidalnosti v istoryko-filosofskomu ta psykholohichnomu dyskursi [The concept of responsibility in the historical-philosophical and psychological discourse]. *Psykhohohiia – Psychology*, 4, 61–74 [in Ukrainian].

4. Maiers, D. (2001). *Sotsialnaia psikhologiia [Social psychology]*. Sankt Peterburg: Piter [in Russian].

5. Maslou, A. (2003). *Motivatciia i lichost [Motivation and personality]*. Sankt Peterburg: Piter [in Russian].

6. Nemow, R.S. (1997). *Prakticheskaia psikhologiia: poznanie sebia, vliianie na liudei [Applied psychology: self-knowledge, influence on people]*. Moscow: Vldos [in Russian].

7. Orban-Lembryk, L.E. (2003). *Psykhohohiia upravlinnia [Management psychology]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].

8. Podoliak, L.H., & Yurchenko, V.I. (2008). *Psykhohohiia vyshchoi shkoly [Psychology in higher education]*. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].

9. Rubinshtein, S.L. (2004). *Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]*. Sankt Peterburg: Piter [in Russian].

10. Savchyn, M.V. (1996). Vidpovidalnst: smyslovyi pryntsyf motyvatsiinoi rehuliatcii povedinky osobystosti [Responsibility: the semantic principle of the motivational regulation of the behavior of the individual]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogics and Psychology*, 1, 10–18 [in Ukrainian].

11. Savchyn, M.V. (1994). Problemy vyvchennia vidpovidalnosti yak sotsialno-psykholohichnoi yakosti liudyny [Problems of study of responsibility as a socio-psychological quality of a person]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogics and Psychology*, 4, 30–37 [in Ukrainian].

12. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskakh smysla [Man in search of meaning]*. P.Ia. Tozman, D.A. Leontev (Eds.). Moscow: Progres [in Russian].

13. Freid, Z. (1989). *Psikhologiia bezsoznatelnogo [Psychology of the unconscious]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].

14. Fromm, E. (2009). *Begstvo ot svobody [Escape from freedom]*. Moscow: AST [in Russian].

15. Khell, L., & Zigler, D. (1997). *Teorii lichnosti: osnovnye polozeniia, issledovaniia i primeneniia [Theories of personality: basic provisions, research and applications]*. Sankt Peterburg: Piter-Press [in Russian].

HRYNYK Iryna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (sirinka@ukr.net)

THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF FREEDOM AND RESPONSIBILITY OF THE INDIVIDUAL

***Abstract.** The article analyzes the problems of freedom and responsibility of the individual. It generalizes the scientific approaches of foreign and domestic psychologists on the definition of the essence, characteristics of freedom and responsibility of the individual. Ukrainian psychologists have determined a single semantic space of understanding and studying freedom, in which both philosophical and psychological vectors of cognition are stated.*

It is described that responsibility takes a special place in the structure of a person because it predetermines activity in relation to people, profession, to itself, is an essential indicator of social maturity; self-fulfilling factor of actions and deeds, determines the positive influence of the formation of professional skills, constant need for self-knowledge and self-perfection.

A comprehensive analysis of the issues of individual responsibility allowed us to assert that responsibility is a complex and multifaceted mental entity, leading moral and volitional quality, characterized by the rich manifestation of its components. The basic ones have been revealed: understanding of the concept of responsibility and its connection with other concepts, knowledge of moral norms, awareness of acceptance of responsibility, readiness to assume responsibility, readiness to predict and analyze the consequences of responsible (irresponsible) behavior, external motivation (duty), internal motivation (conscience), empathy, honesty, justice, independence, a sense of freedom and necessity, discipline, hard work, a healthy lifestyle.

***Key words:** freedom, responsibility, personality maturity, social maturity.*

Одержано 14.02.2018

УДК 316.6

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159083

ДУБ Віра – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (viruneja@ukr.net)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГАРМОНІЙНИХ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

***Анотація.** У статті обґрунтовано важливість запровадження у практику виховної роботи вищої школи форм і методів роботи, які базуються на принципах співробітництва, співтворчості, взаємоповаги та взаєморозуміння. Розкрито сутність соціально-психологічного тренінгу як методу розвитку гармонійних міжособистісних відносин студентів-переселенців, що забезпечує взаємодію між студентами і передбачає актуалізацію ними свого внутрішнього світу шляхом усвідомлення власних думок, станів і передумов дій, внутрішнього світу інших людей. Висвітлено особливості такого тренінгу. Окреслені результати участі студентів-переселенців у соціально-психологічному тренінгу з розвитку гармонійних міжособистісних відносин.*

***Ключові слова:** студенти-переселенці, міжособистісні відносини, соціально-психологічний тренінг, гармонізація міжособистісних відносин.*

Постановка проблеми. Міжособистісні відносини – невід’ємна складова становлення особистості й комунікативна основа сучасного суспільства. Уміння будувати гармонійні відносини з навколишніми є запорукою успішної діяльності. Серед актуальних проблем, що постають сьогодні перед вищою школою, важливе місце належить проблемі формування у студентської молоді готовності до гармонійних відносин як передумови

© Дуб Віра, 2018

оптимізації міжособистісного та ділового спілкування. Важливого значення здатність будувати продуктивні стосунки з навколишніми та вступати з ними в контакт набуває для особливої категорії наших громадян – студентів-переселенців. Їхні взаємовідносини складаються й протікають в умовах взаємодії великої кількості нових для них людей. Важливу роль у процесі становлення студентів-переселенців під час навчання у виші суттєву роль відіграють гармонійні міжособистісні відносини з близьким оточенням.

Гармонійний розвиток міжособистісних відносин студентів-переселенців може ускладнюватися тими психологічними труднощами, які вони переживають: підвищення показника емоційного збудження, тривожність, нейротизм; зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; поява почуття неповноцінності та ізольованості у стосунках із однокласниками, викладачами, труднощі, пов'язані з мовними особливостями; а в поведінці загалом спостерігаються надмірна сором'язливість, закритість, прояв негативізму до «чужих»; зниження успішності, відсутність мотивації до навчання, недостатня увага й зосередженість на заняттях, труднощі у процесі сприйняття й осмислення матеріалу, який вивчається; скарги на погане самопочуття, сон; втрата інтересу до навчання. Вони відчують самотність, відсутність емоційної підтримки, сум за рідними, внутрішню порожнечу, дискомфорт, відчуженість. Вони сумують за батьківським домом, замикаються у власному мікросвіті. Це заважає їм зосередитися на навчанні, плідно працювати та будувати гармонійні міжособистісні відносини [2, 36–41].

Проблема формування міжособистісних відносин студентів не є новою у психолого-педагогічній літературі, але залишається актуальною. Зокрема, Т. Пернарівською визначено умови формування у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин, критерії й відповідні показники [4]. У праці Т. Днепрової та О. Каргополової акцентується на важливості формування у студентів міжособистісної толерантності як важливого морального принципу спілкування, що передбачає розуміння і повагу іншої людини, усвідомлене прагнення до рефлексивного діалогу на основі емоційно-емпатійної близькості й ціннісного ставлення до нього за збереження своєї самоідентичнос-

ті [1, 201]. Проте поява такої категорії осіб, як студенти-переселенці, актуалізувала пошук шляхів розвитку та вдосконалення гармонійних міжособистісних стосунків.

Здатність будувати продуктивні відносини допоможе студентам, вимушеним переселенцям, уникнути тих психологічних труднощів, які виникають на етапі адаптації до нового ЗВО. Тому важливо, щоб із ранніх етапів свого становлення у новому виші вони були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку гармонійних міжособистісних відносин. Оскільки міжособистісні відносини передбачають безпосередню взаємодію з людьми, то й формою навчання гармонійних відносин, на нашу думку, має бути така, що передбачає залучення певної кількості цих людей. Саме такою спеціально організованою роботою, на нашу думку, слід вважати соціально-психологічний тренінг як один із активних способів навчання.

Уважаємо, що соціально-психологічний тренінг з розвитку гармонійних міжособистісних відносин студентів-переселенців покликаний розвинути здатність та уміння будувати особистісно-професійні зв'язки між майбутніми фахівцями, які супроводжуються гуманним ставленням до іншої людини в освітньому процесі, в умовах здійснення професійної діяльності та у побутово-соціальних відносинах на основі довіри, взаємоповаги, емпатії, тактовності, толерантності в процесі спілкування, що допоможе уникати конфліктних ситуацій.

Відтак **метою статті** є розкрити можливості використання соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку гармонійних міжособистісних відносин студентів-переселенців.

Соціально-психологічний тренінг, спрямований на розвиток комунікативних здібностей, на оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, на розвиток рефлексивних навичок, уміння сприймати себе та оточення, на вироблення навичок особистісної поведінки та міжособистісних відносин, на розвиток здатності гнучко реагувати на ситуацію та швидко перебудовуватись в різних умовах та групах, є одним із активних видів групової роботи, що вже сам собою передбачає спільну діяльність та особливості відносин між учасниками. Л. Петровська розглядає його «як засіб дії спрямований на розвиток умінь і досвіду в області міжособового спілкування». На специфічність

тренінгу вказує Н. Дунець, вважаючи, що він орієнтований насамперед на запитання і пошук; тренінгові заняття охоплюють зазвичай увесь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної, інтелектуальної), самостійність, здатність до ухвалення рішень, до взаємодії [4, 16].

Під час проведення тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою велику кількість варіантів розвитку та розв'язання проблеми, заради якої вона зібралася.

Використання тренінгу для розвитку гармонійних міжособистісних відносин має такі переваги:

- активність учасників тренінгової групи – кожен студент, залучений до групи, відчуває причетність до її роботи, що підвищує його відповідальність;

- переживання емоційного комфорту – тренінг передбачає створення сприятливої та довірливої атмосфери, що є вкрай важливим для студентів-переселенців;

- поєднання теоретичної інформації та емоційно-поведінкового ставлення до неї – студент-переселенець має можливість не лише отримати теоретичні знання, а й втілити їх у практичних вправах, змодельованих ситуаціях;

- здатність до колективного прийняття рішень – студент-переселенець має можливість впливати на прийняття рішень;

- використання широкого спектру рефлексивних методів і технологій, що сприяють усвідомленню своїх думок, станів і передумов дій, внутрішнього світу інших людей, а також подій, що відбувалися за участі самих студентів-переселенців.

Психологічний зміст процесів, що протікають у соціально-психологічному тренінгу, зводиться до:

- 1) зниження егоцентричних тенденцій у поведінці учасників (зменшується багатослів'я, зростає кількість невербальних контактів, посилюється зворотний зв'язок, підвищується розуміння партнера та взаєморозуміння);

- 2) загострення соціальної чутливості учасників (знижуються комунікативні пороги, загострюються відчуття ситуації, групових станів і процесів);

- 3) розгальмування (послаблюється дія захисних механізмів, нормативного самоконтролю, появляється почуття захищеності);

ності і безпеки, посилюється природність поведінки, відкритість вираження почуттів, думок, відношень, активізуються особистісні потенціали);

4) актуалізації творчого потенціалу учасників (виростає швидкість генерування ідей, збільшується варіативність реакцій і поведінки загалом, підвищується оригінальність розв'язання проблем);

5) об'єктивації поведінки учасників (підвищується адекватність само- і взаємооцінки, знижується категорійність висловлювань й ускладнюються когнітивні конструкти);

6) розвитку самодостатності групи (появляється взаємопідтримка, необхідність один в одному, відчуття замкненості групи);

7) підвищення ефективності групової роботи (зростає взаєморозуміння між учасниками, зменшуються часові витрати на організацію спільної групової роботи) [5].

Навчання у соціально-психологічному тренінгу умовно зводиться до трьох рівнів: поверхневого, первинної міжособистісної відвертості, глибокого особистісного саморозкриття.

На поверхневому рівні відбувається орієнтування у групі, розвивається почуття симпатії й антипатії, спостерігаються поверхневі взаємодії відповідно до соціальних і групових норм.

На рівні первинної міжособистісної відвертості знижуються захисні бар'єри, відбувається часткове саморозкриття, виникає готовність до сприйняття критики, встановлюється подібність і відмінність думок, установок, підвищується соціальна сенситивність.

На рівні глибокого особистісного саморозкриття виключаються механізми самозахисту, загострюється чутливість до реакцій учасників, виявляються відхилення від морально-етичних поведінкових норм, розкриваються «Я»-концепція та «Я»-образ кожного учасника.

Розробляючи програму соціально-психологічного тренінгу з розвитку гармонійних міжособистісних стосунків студентів-переселенців слід опиратись на три взаємопов'язані компоненти їхньої готовності до гармонізації міжособистісних відносин: когнітивний, емоційно-ціннісний, практично-діяльнісний.

Технологія проведення соціально-психологічного тренінгу з розвитку гармонійних міжособистісних стосунків студентів-

переселенців має ґрунтуватися на таких принципах: а) послідовності і наступності (кожен крок має бути логічним продовженням попереднього); б) циклічність (кожен крок є завершеним циклом послідовних дій); в) цілісність (кожен крок є необхідним на шляху досягнення кінцевої мети й отримання очікуваного результату).

На тренінгу складаються міжособистісні партнерські відносини, створюються сприятливі умови для розвитку необхідних здібностей.

Для того, щоб тренінг був ефективним, слід чітко визначити мету кожного заняття, його завдання, зміст (перелік, послідовність виконання різних вправ, завдання на рефлексію власних дій). Обираючи форму тренінгової роботи зі студентами, потрібно дотримуватися важливого принципу її реалізації – активної участі всіх у запропонованих видах діяльності, а не засвоєння готових знань і прийомів, самостійне відпрацювання необхідних комунікативних і поведінкових умінь.

Соціально-психологічний тренінг включає: постановку проблеми, актуалізацію особистого досвіду учасників, отримання ними нового досвіду через моделювання способів дій, моделей поведінки, формування поведінкових патернів, усвідомлення й обдумування нового досвіду з метою створення реального середовища, контроль рівня досягнень, зміну соціальних і професійних установок, стереотипів поведінки, що дає змогу перенести засвоєні у тренінгу способи дій у реальність.

Уважаємо, що високу ефективність соціально-психологічного тренінгу з розвитку гармонійних міжособистісних відносин студентів-переселенців забезпечують такі особливості:

- цінується точка зору і знання кожного учасника;
- можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу;
- існує можливість вчитися, виконуючи практичні дії;
- можна помилятися, що не призводитиме до покарання або негативних наслідків;
- немає оцінок та інших «каральних» засобів оцінювання і засвоєння нових знань.

Окрім того, тренінгові навчання дають можливість отримати за короткий термін великий обсяг необхідних знань.

Результатом участі студентів-переселенців у соціально-психологічному тренінгу з розвитку гармонійних міжособистісних стосунків передбачаємо:

- повагу до нового соціокультурного середовища;
- терпимість до незвичної поведінки;
- установка на позитивне ставлення до неочікуваного;
- готовність реагувати на зміни, гнучкість і відсутність завищених очікувань від спілкування з іншими;
- готовність до взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях;
- вміння регулювати свою поведінку, виявляти довіру, взаєморозуміння і толерантність.

Таким чином, вважаємо, що соціально-психологічний тренінг з розвитку гармонійних міжособистісних стосунків студентів-переселенців – це спеціально організоване навчання, метою якого є розвиток навичок довірливої, неконфліктної та рефлексивної взаємодії з навколишніми.

Перспективною подальшого дослідження вбачаємо аналіз основних технік та прийомів соціально-психологічного тренінгу з оптимізації міжособистісної взаємодії студентів-переселенців.

Література

1. Днепрова Т.П. Формирование межличностной толерантности посредством рефлексивного тренинга / Т.П. Днепрова, О.А. Каргополова // Профессиональное образование. – Екатеринбург, 2011. – № 5. – С. 200–206.
2. Дуб В.Г. Міжособистісні відносини студентів переселенців / В.Г. Дуб // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки / Херсон. держ. ун-т, ф-т психології, історії та соціол. – Херсон, 2018. – Вип. 2. – Т. 2. – С. 36–41.
3. Дунець Н.М. Тренінг як інтерактивний метод навчання / Н.М. Дунець // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 23. – С. 14–18.
4. Пернарівська Т.П. Формування у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т.П. Пернарівська. – К., 2015. – 22 с.
5. Совместная деятельность: методология, теория, практика / К.А. Абульханова-Славская, О.В. Аллахвердова, М.И. Бобнева и др. – М. : Наука, 1988. – 232 с.

References

1. Dneprova, T.P., & Kargopolova, O.A. (2011). Formirovanie mezlichnostnoi tolerantnosti posredstvom reflektivnogo treninga [The formation of interpersonal tolerance through reflexive training]. *Professionalnoe obrazovanie – Professional education*, 5, 200–206 [in Russian].
2. Dub, V.H. (2018). Mizhosobystisni vidnosyny studentiv pereselentsiv [The interpersonal relationships of students migrants]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky – Scientific Herald of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 2 (2), 36–41 [in Ukrainian].
3. Dunets, N.M. (2010). Treninh yak interaktyvnyi metod navchannia [Training as an interactive learning method]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Herald of the Lesia Ukrainka Volyn National University*, 23, 14–18 [in Ukrainian].
4. Pernarivska, T.P. (2015). *Formuvannia u studentiv hotovnosti do harmonizatsii mizhosobystisnykh vidnosyn u pozauadytornii diialnosti [Formation of students' readiness to harmonize interpersonal relations in non-auditing activities]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
5. Abulkhanova-Slavskaia, K.A., Allakhverdova, O.V., & Bobneva, M.I. et al. (1988). *Sovmestnaia deiatelnost: metodolohiia, teoriia, praktika [Joint activity: Methodology, theory, practice]*. Moscow: Nauka [in Russian].

DUB Vira – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (viruneja@ukr.net)

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING HARMONIOUS INTERPERSONAL RELATIONS OF MIGRANT STUDENTS

Abstract. *The capacity to build a harmonious relationship with others is a guarantee of successful activity. Importance of the ability to build productive relationships and establish a good contact with others becomes a special category of our citizens-migrant students.*

The ability to build productive relationships will help the students, forced migrants to avoid psychological difficulties that appear at the stage of adaptation to a new university. Therefore, it is important to start from the early stages of its formation in the new higher

education, when migrant students are involved in a specially organized work on the development of harmonious interpersonal relations. It is such a specially organized work, in our opinion, that socio-psychological training should be considered as one of the active ways of learning.

Socio-psychological training of the development of harmonious interpersonal relations of migrant students is intended to develop the ability and capacity to build personal and professional relationships among future specialists accompanied by a humane attitude towards another person in the educational process, in the conditions of professional activity and at home-social relations on the basis of trust, mutual respect, empathy, tact, tolerance in the process of communication, which will allow to avoid conflict situations.

Developing a program of socio-psychological training of the development of harmonious interpersonal relations of migrant students should be based on three interrelated components of students' readiness for the harmonization of interpersonal relations: cognitive, emotional-value, practical-activity.

Socio-psychological training on the development of harmonious interpersonal relations of migrant students is a specially organized training aimed at developing the skills of trustful, non-conflictual and reflexive interaction with others.

Key words: *students-migrants, harmonious interpersonal relations, socio-psychological training.*

Одержано 30.01.2018

УДК 316.376-056.26

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159084

КАУТ Наталія – старший викладач кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (kautnatalya@gmail.com)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ УЧНІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

***Анотація.** Тема цієї статті присвячена проблемі вивчення особливостей роботи психолога з розвитку пізнавальної діяльності учнів з ДЦП. Дослідження є актуальним, оскільки дитячий церебральний параліч (ДЦП) – одне з важких порушень психофізичного розвитку дітей. Воно виявляється у порушеннях рухових функцій центрального (мозкового) походження, мовленнєвого апарату, а також в ускладненні формування окремих психічних функцій та особистості, а часто й у зниженні різною мірою інтелекту. Проведено емпіричне дослідження на вивчення пізнавального розвитку учнів з ДЦП та особливості роботи з ними. Запропоновано напрями корекційної програми для розвитку пізнавальних процесів.*

***Ключові слова:** дитячий церебральний параліч, дизонтогенез, дефіцитарний розвиток, затримка психічного розвитку.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку теорії та практики психології, психіатрії і корекційної педагогіки характеризується значним інтересом та посиленою увагою до вивчення особливостей перебігу психічного розвитку дітей з аномаліями, до виявлення формування у них пізнавальних, психічних функцій, когнітивних можливостей, комунікативної поведінки, розвитку емоційно-вольової сфери, соціальних відносин.

Наше дослідження, спрямоване на вивчення пізнавальної сфери у дітей з дитячим церебральним паралічем. Формування

особистості дітей із дитячим церебральним паралічем, як зазначається в наукових працях (Р. Боскіс, Т. Власова, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Петрова, В. Синьов, Н. Huessy, Н. Spionek, М. Townsend та ін.) залежить не лише від вроджених аномалій розвитку, але і від умов виховання в сім'ї, певній культурі, велике значення мають і особистісні якості дитини. Важливим чинником, що впливає на особистість (Л. Булахова, Л. Виготський, К. Лебединська, І. Маяковська, Є. Соботович, Л. Цветкова, S. Kirk, M. Metouer та ін.), є хвороба, існування якої, зазвичай, передбачає наявність певних психічних відхилень.

Дитячі церебральні паралічі (ДЦП) – клінічний термін, який поєднує групу хронічних непрогресуючих симптомокомплексів рухових порушень, вторинних щодо пошкодження або аномалій головного мозку, які виникають у перинатальному періоді. Приблизно у 30–50 % людей із ДЦП спостерігається порушення інтелекту. Залежно від ступені ураження кори головного мозку можуть виникнути труднощі при засвоєнні рідної мови й мовлення.

Дослідження останніх років показали, що дітям з дитячим церебральним паралічем притаманні особливості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, нездатність до самостійного життя, низька ступінь адаптації в навколишньому середовищі. Ці чинники руйнують систему взаємин дитини з навколишнім світом і викликають серйозні вторинні порушення фізичного, психічного і соціального розвитку.

Завдання психолога – з'ясувати психологічні особливості дитини з церебральним паралічем, насамперед особливості інтелектуального розвитку, емоційно-особистісних рис.

Під час вивчення психічного розвитку дитини психолог виявляє чинники, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності дитини, її спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, на які можна опертися в корекційно-розвивальній роботі.

Актуальність цієї проблеми і недостатнє її вивчення спонукало нас до вибору теми дослідження «Особливості роботи психолога з розвитку пізнавальної сфери учнів з дитячим церебральним паралічем».

Мета дослідження – вивчення пізнавальної сфери молодших школярів з дитячим церебральним паралічем та особливості роботи психолога із цією категорією.

Об'єкт дослідження – пізнавальна сфера молодших школярів з дитячим церебральним паралічем.

При дитячому церебральному паралічі має місце складна структура дефекту, а саме – особливий вид психічного дизонтогенезу, дефіцитарний розвиток. Цей вид психічного дизонтогенезу виникає при тяжких порушеннях окремих аналізаторних систем, у тому числі і при порушеннях у функціонуванні рухового аналізатора при ДЦП. Первинний дефект аналізатора призводить до недорозвинення функцій, пов'язаних з ним найбільш тісно, а також до сповільненого розвитку низки психічних функцій. Порушення розвитку окремих психічних функцій гальмують психічний розвиток загалом. Дефіцитарність моторної сфери зумовлює явища рухової, сенсорної, когнітивної, соціальної депривації і порушення емоційно-вольової сфери.

При дитячому церебральному паралічі можуть спостерігатися такі психічні порушення: затримка психічного розвитку (трапляється приблизно у 50 % дітей з ДЦП) та олігофренія (має місце у 25 % дітей з ДЦП), що свідчить про поєднання психічного дизонтогенезу дефіцитарного типу з дизонтогенезом за типом затриманого розвитку або недорозвинення. Водночас не існує прямої залежності між важкістю рухової патології та ступенем інтелектуальної недостатності при ДЦП. При різних формах ДЦП може спостерігатися нормальний і затриманий психічний розвиток, розумова відсталість.

Усі пізнавальні психічні процеси при ДЦП мають низку загальних особливостей:

1. Порушення активної довільної уваги. Негативно впливає на функціонування усієї пізнавальної системи дитини з ДЦП, оскільки порушення уваги ведуть до порушень у сприйнятті, пам'яті, мисленні, уяві, мовленні.

2. Підвищена виснажливність усіх психічних процесів (цереброастенічні прояви). Проявляється у низькій інтелектуальній працездатності, порушеннях уваги, сприйнятті, пам'яті, мисленні, в емоційній лабільності. Цереброастенічні прояви посилюються після різних захворювань. При інтелектуальному перена-

пруженні виникають вторинні невротичні ускладнення. Іноді підвищена психічна виснаженість і стомлюваність сприяє патологічному розвитку особистості: спостерігається боязкість, страх, поганий настрій.

3. Підвищена інертність і сповільненість усіх психічних процесів, що призводить до труднощів у переході з одного виду діяльності на інший, до патологічного застрявання на окремих фрагментах навчального матеріалу, до «в'язкості» мислення тощо.

Із метою вивчення особливостей роботи психолога з розвитку пізнавальної сфери молодших школярів із ДЦП ми використали такі методи: «Визначення рівня розумового розвитку дітей (РРРД)» Т. Партико, Г. Кучерява, «Коректурна проба», запам'ятовування 10 слів О. Лурія, «Виділення суттєвих ознак понять», «Графічний диктант» Д. Ельконін.

Дослідження проводилося на базі КЗЛОП «НРЦ I–II ст. «Гармонія» м. Борислав. У дослідженні брали участь 18 учнів 3-го класу із ДЦП. У всіх досліджуваних вторинним дефектом була затримка психічного розвитку.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – синдром тимчасового відставання розвитку психіки загалом або окремих її функцій, уповільнення темпу реалізації потенційних можливостей організму; часто виявляється при вступі до школи і виражається у недостатності загального запасу знань: інтелектуальної цілеспрямованості, зниженій розумовій діяльності, обмеженості уявлень, незрілості мислення, перевазі ігрових інтересів, швидкій втомі.

У процесі проведеного дослідження з учнями 3-го класу із ДЦП за допомогою методики **«Визначення рівня розумового розвитку дітей (РРРД)» Т. Партико, Г. Кучерява** ми отримали такі дані (див. рис. 1): для 55,6 % досліджуваних характерним є показники нижче середнього рівня, для 44,4 % досліджуваних – середній рівень. Вище середнього рівня не виявлено в жодного досліджуваного. Для дітей нижче середнього рівня властивим є порушений темп нормального психічного розвитку, який характеризується недостатністю загального запасу знань, уповільненістю розумового розвитку та швидкою виснаженістю інтелектуальної діяльності.

Результати свідчать про те, що у дітей із ДЦП слабко розвинена здатність класифікувати поняття, аналізувати суттєві оз-

наки предметів і явищ та аналізувати за аналогією, узагальнювати на основі індуктивних умовисновків. Під час дослідження розумового розвитку дітей за допомогою цієї методики робота виконувалася в невеликих підгрупах по 3 учні, оскільки в процесі дослідження спостерігалася дезорганізованість у групі. Дослідження проводилося поетапно: окремо перші два завдання – аналіз суттєвих ознак предметів і явищ та класифікація понять; окремо третій та четвертий субтести – аналіз за аналогією та узагальнення на основі індуктивних умовисновків. Перший етап в один день, другий на другий день, оскільки дітям із ЗПР було важко завершити роботу над 3–4-м субтестами в один день.

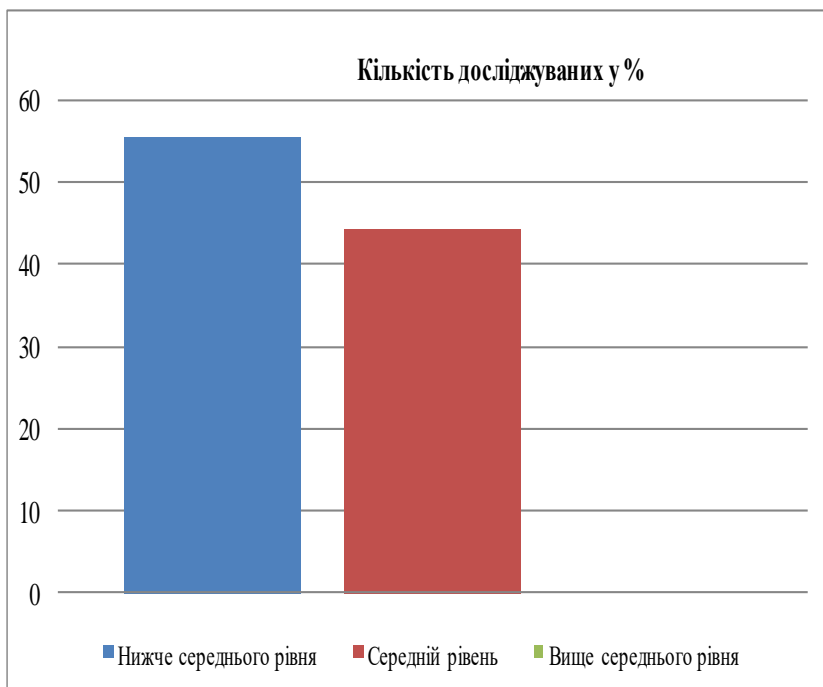


Рис. 1. Визначення рівня розумового розвитку дітей

За цією методикою ми визначали середнє арифметичне значення за кожним субтестом та загальний РРРД із ЗПР: пер-

ший субтест становить 7,1; другий – 7,4; третій – 5; четвертий – 4,1; загальний РРРД – 23,6. Результати представлені у вигляді таблиці (див. таб. 1).

Таблиця 1

Середні бали для показників чотирьох субтестів

Досліджувані	I субтест	II субтест	III субтест	IV субтест
Досліджувані із ЗПП	7,1	7,4	5	4,1

Не склали великих труднощів перші два субтести. Найважчим виявилось виконання завдань третього та четвертого субтесту – аналіз і узагальнення. На нашу думку це зумовлено тим, що у дітей із ДЦП недостатньо сформована навичка письма, і тому вони якщо й знали відповіді, то не могли і не вміли написати їх у бланку відповідей. Через недорозвинення пізнавальних процесів, мовлення та моторно-рухового розвитку, лише окремі діти самостійно виконували завдання, іншим потрібна була допомога дорослого. Були і діти, які просто намагалися вгадати відповідь, але навіть не орієнтувалися в завданнях. У більшості дітей із ДЦП при перевірці четвертого субтесту було безліч помилок саме у написанні власних відповідей.

Результати, отримані під час проведення дослідження за методикою «**Коректурна проба**» показали, що для 33,3 % досліджуваних характерним є низький рівень, для 66,7 % досліджуваних – середній рівень. Високого рівня не виявлено в жодного досліджуваного. Результати представлені в вигляді діаграми (див. рис. 2).

Як видно із діаграми, для більшості досліджуваних характерним є середній рівень. Дещо менше досліджуваних мають низький рівень. На нашу думку, це свідчить про те, що у досліджуваних з низьким рівнем увага не є достатньо сформована, що проявлялося в нестійкості та незосередженості під час виконання завдання, частим відволіканням від поставленої мети.

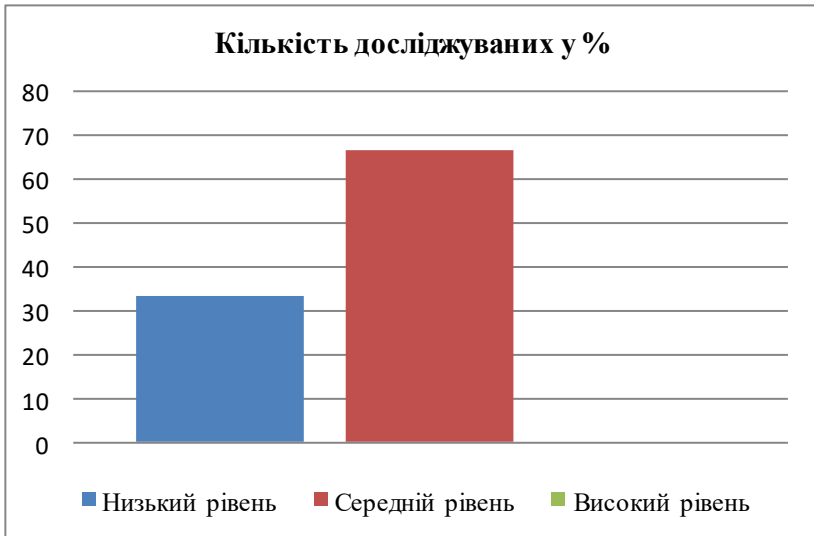


Рис. 2. Рівні стійкості уваги

Діти одразу зрозуміли інструкцію і приступили до роботи, яка проводилася в груповій формі. Незважаючи на великий обсяг проробленої роботи, учні зробили багато помилок: пропущені літери, неправильно закреслені літери. Менша кількість дітей класу працювала повільніше, та допущених помилок було не менше. На початку виконання завдання у досліджуваних спостерігалось максимальне напруження уваги та зниження її упродовж усього часу роботи.

При визначенні обсягу короткочасної і відстроченої пам'яті за «Методикою запам'ятовування 10-ти слів» О. Лурія в учнів із ДЦП було отримано такі результати: низький рівень характерний для 11,1 % досліджуваних, середній – 55,6 % досліджуваних, добрий – 33,3 % досліджуваних. Високого рівня не виявлено в жодного досліджуваного. Результати зображені у вигляді діаграми (див. рис. 3).

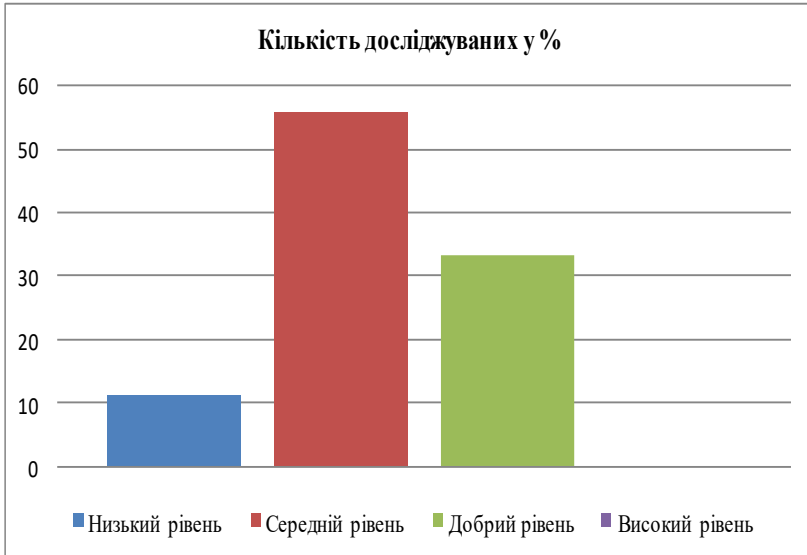


Рис. 3. Рівні здатності запам'ятовувати

Більша половина учнів із ДЦП цієї вибірки має середній рівень розвитку. На другому місці добрий рівень розвитку. Найменше відсотків припадає на низький рівень.

Пізнавальний психічний процес закріплення, збереження та відтворення минулого досвіду розвинений у дітей із ДЦП набагато краще, ніж інші пізнавальні процеси. Учні вже з одного разу зачитування слів запам'ятали від чотирьох до шести слів з десяти прочитаних, за другим і третім разом – майже всі слова, за четвертим і п'ятим – кількість запам'ятовуваних слів зменшувалася. Це свідчить про те, що в них краще розвинена короткочасна пам'ять, яка характеризується обмеженим часом зберігання інформації і обмеженим обсягом. Забування інформації у короткотривалій пам'яті відбувається внаслідок трьох причин: витіснення (при переповненні обсягу нова інформація частково стирає стару), інтерференції (одна інформація змішується з іншою), або згасання (якщо матеріал не повторювати, кожен мить зменшується інтенсивність образу). Дещо гірше розвинена довготривала пам'ять, яка характеризується необмеженим часом збе-

рігання інформації і необмеженим обсягом та включається відразу після короткотривалої – коли сліди пам'яті вже почали консолідуватися, тобто зміцнюються.

Аналізуючи результати методики «Виділення суттєвих ознак поняття» було отримано такі дані: низький рівень виявлено у 23 % досліджуваних, занижений рівень – у 58 % досліджуваних, звичайний рівень – у 19 % досліджуваних. Високого рівня не виявлено в жодного досліджуваного. Результати подані графічно у вигляді діаграми (див. рис. 4).

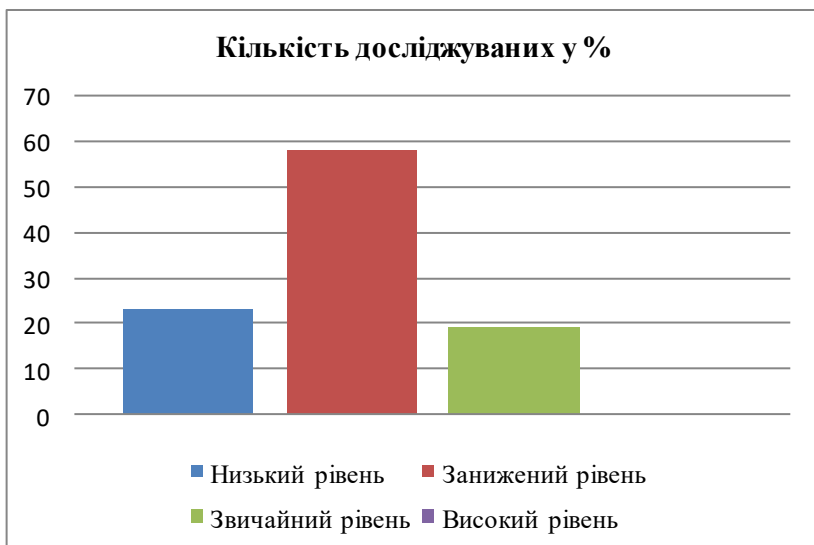


Рис. 4. Рівні мислення

Очевидним із результатів дослідження є те, що у дітей із ДЦП мислення оцінюється нижче середнього рівня розвитку. Лише в невеликій кількості дітей мисленнєві процеси зберігаються на звичайному рівні розвитку. В деяких дітей було виявлено низький рівень розвитку.

Для учнів цей тест виявився складнішим за інші: труднощі спостерігалися при підбиранні двох слів, що позначають суттєві ознаки виділеного поняття. В поглибленій операції синтезу діти

не змогли чітко абстрагувати (відокремлювати) та узагальнювати (об'єднувати) предмети та явища, ознаки та властивості. Особливістю мислення дітей із дитячим церебральним паралічем є зниження пізнавальної активності, тому в переважній частині учнів була помітна пасивність у виконанні завдань.

Оскільки розвиток просторових уявлень тісно пов'язаний із становленням конструктивного мислення, то і формування уявлень у дітей із ДЦП також має свої особливості.

Досліджуючи вміння дітей працювати за покроковою інструкцією дорослого за методикою «Графічний диктант» Е. Ельконіна отримано такі результати: низький рівень у 44,4 % досліджуваних, середній – у 44,3 % досліджуваних, вище середнього – у 11,3 % досліджуваних. Високого рівня не виявлено в жодного досліджуваного. Результати подані графічно у вигляді діаграми (див. рис. 5).

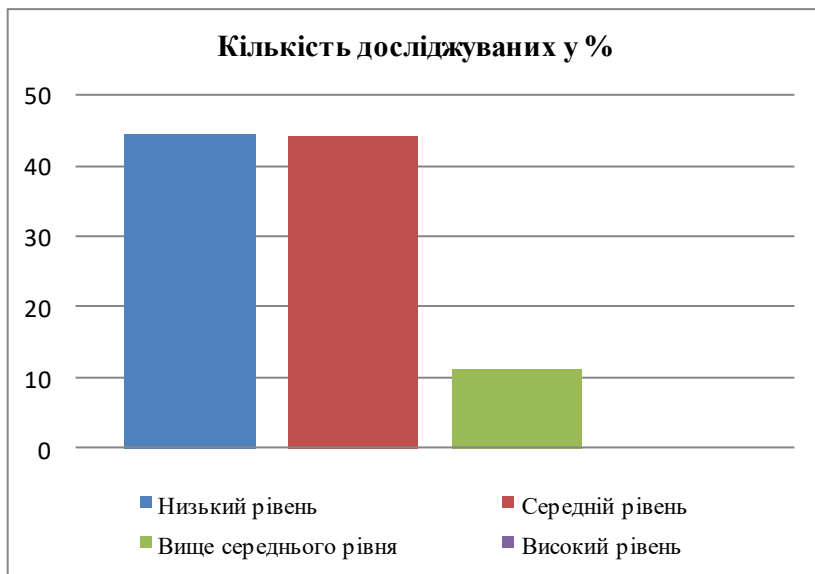


Рис. 5. Рівні здатності працювати за покроковою інструкцією дорослого

Майже для половини дітей з ДЦП цієї вибірки характерним є низький рівень розвитку. Для другої половини дітей – середній рівень розвитку. І лише для незначної частини учнів характерним є вище середнього рівня розвитку. Це свідчить про те, що у дітей із ДЦП виникають труднощі при виконанні завдання, у якому відсутній наочний зразок.

Діти, зрозумівши поставлене перед ними завдання, допускали безліч помилок через свою неорганізованість, неухважність, не змогу вислухати до кінця і зосередитися. У першому – тренувальному завданні помилок було менше, оскільки воно легше за друге та третє. Кожен показував свої малюнки і груповими зусиллями виправлялися допущені помилки. Під час диктування учні багато раз перепитували, але і це не дало позитивних результатів. Деякі учні були незадоволені тим, що у них не виходить малюнок і обіцяли не продовжувати. Один хлопчик мовчки відклав в бік олівчик і перестав малювати. Йому довелося диктувати індивідуально. Інший хлопчик розплакався, оскільки ніяк не встигав за іншими. Довелося всім диктувати ще повільніше. Коли діти заплутувалися, то просто імпровізували або завершували малюнок за попереднім зразком. Це дослідження дуже виснажило дітей, втомило їх.

Робота проводилася одночасно з усіма учнями класу. Для дітей було важко писати графічний диктант у класній атмосфері: одні виконували завдання швидше і заважали іншим своїми запитаннями та встигали втрачати зацікавленість до поставленого завдання, інші – затримували перших у виконанні завдань своєю повільністю. Вони не могли втримати інструкції та запам'ятати завдання.

Отже, при роботі з такими дітьми необхідно враховувати їхню високу втомлюваність і низьку працездатність, недостатню сформованість логічного запам'ятовування, просторового сприйняття, логічного мислення і активної функції уваги.

Аналізуючи отриманні результати можна сказати, що для молодших школярів із ДЦП характерним є низький рівень розумового розвитку 55,6 %, уваги 33,3 %, пам'яті 11,1 %, мислення 23 %, вміння працювати за покроковою інструкцією дорослого 44,4 %. Високий рівень не виявлено. Це свідчить про те, що у дітей із порушенням опорно-рухового апарату недостатньо

розвинені пізнавальні процеси і вони потребують корекційно-розвивальної роботи.

Розвиткова робота психолога у напрямі пізнавальних процесів сприяє успішному переходу до шкільного режиму та передбачає достатній рівень розвитку мислення, сприймання, пам'яті, уваги, мовлення тощо. Навчальний процес ґрунтується на пізнавальній діяльності дитини. За допомогою органів чуття ознайомлюється з предметами та явищами навколишнього світу. Ушкодження рухових функцій дітей із ДЦП впливає на зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприймання, порушує їхню взаємодію, обмежує різноманітність вражень від предметного світу та перешкоджає створенню основи для навчальної діяльності. Уявлення і знання про довкілля у дітей з особливими потребами неповні, недостатньо систематизовані, іноді помилкові. Велику роль у цьому відіграє порушення рухово-кінестетичного аналізатора, що зумовлює недостатність розвитку аналізаторної діяльності, труднощі формування комплексних асоціацій.

Отже, при ДЦП внаслідок органічного ураження мозку порушується уся система чуттєвого пізнання. Недорозвиненість зорового сприймання у поєднанні із запізнаним розвитком предметних дій обмежує можливості дитини активно розглядати предмети, маніпулювати ними.

Внаслідок цього затримується формування зорових образів, важко формуються уявлення про форму, величину, застосування цих понять у пізнанні навколишнього світу та навчальній діяльності. Уповільнене формування узгодженості рук та очей ускладнює процес оволодіння читанням і письмом: дітям важко утримувати поглядом рядок під час читання, навчатися писати елементи літер.

Отже, досягти позитивних результатів у навчанні та розвитку пізнавальної сфери учнів можна лише за умови співпраці психолога, логопеда та вчителя, лікаря школи. Необхідно обов'язково враховувати психологічну готовність особливої дитини до систематичного навчання. Результати діагностичної роботи психолога, логопеда, педагогічного супроводу класовода і вихователя дають цілісне уявлення про конкретну дитину, шляхи її найближчого розвитку і напрями корекційної роботи.

Література

1. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі : методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату : навч.-метод. посіб. / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко, Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова ; за заг. наук. ред. А.Г. Шевцова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 200 с.
2. Обухівська А.Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / А. Обухівська, Т. Ілляшенко, Т. Жук. – К. : Редакції загальнопед. газет, 2012. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
3. Туріщева Л.В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі / Л.В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 111 с. – (Серія «Психологічна служба школи»).
4. Шипицька Л.М. Психологія дітей с порушеннями функцій опорно-двигательного апарата : учеб. пособ. / Л.М. Шипицька, И.И. Мамайчук. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

References

1. Shevtsov, A.H., Romanenko, O.V., Khanzeruk, L.O., & Chebotarova, O.V. (2014). *Dytyna z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu v zahalnoosvitnomu prostori: metodychni rekomendatsii fakhivtsiam z orhanizatsii ta vprovadzhennia inkluzyvnoi formy navchannia ditei z porushenniamy funktsii oporno-rukhovoho aparatu* [A child with disorders of the locomotor apparatus in the general education space: methodical recommendations for specialists on the organization and introduction of an inclusive form of training for children with disorders of the functions of the musculoskeletal system]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
2. Obukhivska, A.H., Illiashenko, T., & Zhuk, T. (2012). *Psykhologu pro ditei z osoblyvymy potrebamy u zahalnoosvitnii shkoli* [Psychologist about children with special needs at a comprehensive school]. Kyiv: Redaktsii zahalnoped. hazet [in Ukrainian].
3. Turishcheva, L.V. (2011). *Dity z osoblyvostiamy rozvytku v zvychainii shkoli* [Children with peculiarities of development in a regular school]. Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
4. Shipitcyina, L.M., & Mamaichuk, I.I. (2004). *Psikhologiiia detei s narusheniiami funktsii oporno-dvigatel'nogo apparata* [Psychology of children with impaired functions of the musculoskeletal system]. Moskva: VLADOS [in Russian].

KAUT Nataliya – Senior Lecturer of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (kautnataliya@gmail.com)

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGIST'S WORK IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SPHERE OF PUPILS WITH INFANTILE CEREBRAL PALSY

***Abstract.** The subject of the article is devoted to the problem of studying the peculiarities of the psychologist's work on the development of cognitive activity of pupils with cerebral palsy. The study is relevant, as the infantile cerebral palsy (ICP) is one of the most serious violations of the psychophysical development of children. It manifests in violations of motor functions of the central (brain) origin, speech apparatus, in the complication of the formation of individual mental functions and personality, as well as in the impairment of intelligence. Cerebral palsy in most cases causes childhood disability.*

Motor infringements, their diagnosis, treatment and adaptation of the child to move and self-service are within the competence of physicians and specialists in physical rehabilitation. It is very important for the psychologists to know about the motor characteristics and abilities of the child. The task of the psychologist is to find out the psychological characteristics of the child with cerebral palsy, especially the features of intellectual development, the development of emotional and personality traits.

Analyzing the results we can say that junior students with cerebral palsy are characterized by a low level of mental development 55.6 %, attention 33.3 %, memory 11.1 %, thinking ability 23 % and ability to work step by step with the instruction of an adult 44.4 %. High level has not been found. This suggests that children with musculoskeletal disorders do not have enough developed cognitive processes and they need corrective and developmental work.

Developmental work of a psychologist in the direction of cognitive processes contributes to a successful transition to school routine and provides for a sufficient level of development of thinking, perception, memory, attention, speech, etc. To achieve positive results in the education and development of the cognitive sphere of students can only be provided with the cooperation of a psychologist, a speech

therapist, a teacher and a doctor of the school. It is necessary to take into account the psychological readiness of a particular child to systematic study. The results of the diagnostic work of a psychologist, a speech therapist, a pedagogical support of a class teacher and an educator give an idea of a particular child, the ways of its immediate development and directions of correctional work.

Key words: *child's cerebral paralysis, dizontogenesis, deficient development, delay of psychical development.*

Одержано 06.02.2018

УДК 316.624-053.67

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159085

МОСЕВИЧ Ірина – старший вчитель української мови, Дрогобицький ліцей Дрогобицької міської ради Львівської області при Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 36, Дрогобич, 82100, Україна (Zpchuh3@gmail.com)

ДЕЗАДАПТОВАНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

***Анотація.** У роботі представлено результати дослідження розуміння причин, які ведуть до виникнення дезадаптованої поведінки молоді. Вивчено поняття «дезадаптована поведінка», компоненти поняття такої поведінки, рейтинг джерел інформації юнаків з проблем виникнення їх дезадаптованості. Визначені психологічні особливості подолання дезадаптованої поведінки молоді та принципи психопрофілактичної роботи.*

***Ключові слова:** дезадаптованість, девіантна поведінка, деперсоналізація, дереалізація, егоцентризм, оптимізація, соціалізація, індивідуалізація, акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність позитивних девіацій, конформізм, буйнівна поведінка.*

Актуальність дослідження. У сучасній психолого-педагогічній літературі немає однозначного тлумачення понять, що визначили б характер проявів в учнів відхилень у поведінці, діяльності та розвитку. У педагогічній літературі таких підлітків називають «важкими» (Н. Улятовська) [20], «педагогічно занедбанними», «правопорушниками» (М. Алемаскін) [1], (А. Белкін) [2], зустрічаються визначення «діти з відхиленнями у поведінці», «дезадаптовані», «соціально занедбанні», «девіантна поведінка» [16]. У зв'язку зі складністю та різноманітністю термінологічного апарату, відсутністю термінологічної та змістовної єдності при його використанні, ми вважаємо доцільним уточнити таке загальне поняття, як «дезадаптована» поведінка.

Загальним у тлумаченні поняття «деадаптованість поведінки» є те, що йдеться не про окремі вчинки, реакції протесту, а про більш чи менш стабільний відпрацьований стереотип поведінки або майже про «стиль життя», тісно пов'язаний зі стійкими особистісними властивостями суб'єктів такої поведінки.

Реакції протесту проти авторитетів можуть мати генералізований характер і спрямовуватися проти сім'ї, школи, інститутів соціалізації. Зміст їх – протистояння авторитетам (батькові, вчителю), встановленим порядкам, структурі соціальних норм. Інколи спостерігається відмова від опору і уникнення його, що сприяє входженню до псевдорелігійних спільностей або неформальних угруповань.

Реакції протесту можуть пов'язуватися з переживанням «відчуження». Під останнім розуміють зміни у сприйнятті самого себе (*деперсоналізація*), інших людей або навколишньої дійсності (*дереалізація*). Деперсоналізація – прояв у поведінці крайнього індивідуалізму, коли юнак свідомо або через необхідність життєвих умов, різко протиставляє себе суспільству, відмовляється жити за правилами, яких дотримуються більшість із нас. Це не запеклі злочинці, не наркомани чи «люди дна», чия поведінка не вкладається в те, що більшість визначає як нормальні прийнятні стандарти.

Дереалізація у межах деадаптованості поведінки виступає і як переживання відірваності від зв'язків з людьми, цінностями та світом. Юнаки можуть скаржитися на те, що їх ніхто не розуміє, що вони самотні, не знайшли свого місця у житті, не заслуговують на повагу, не мають власного «Я». Актуальним стає порівняння з однолітками. Уважно спостерігаючи за ними і постійно порівнюючи себе з іншими, юнак часто перебільшує свої справжні недоліки. У багатьох з них таке перебільшення пов'язане із зовнішніми проявами негативізму та егоцентризму. Негативізм – це відносно нетривалий за часом емоційний стан, який проявляється у діях і вчинках особи, що не мають ніякого сенсу. Точніше, це протидія іншому та невмотивовані протистояння дорослим (частіше батькам) [4, 116].

Егоцентризм виявляється у неадекватно сильній сконцентрованості на власній особистості. Егоцентричне юнацтво відрізняється переоцінкою своїх здібностей і можливостей, надлиш-

ковим честолюбством, надмірними і необумовленими очікуваннями у ставленні до них навколишніх. Така дезадаптованість може перерости у девіантну поведінку, коли дії особистості, не відповідають суспільним нормам – моральним, правовим, дисциплінарним, побутовим та іншим [7, 79].

Було б великою помилкою розглядати дезадаптованість лише у негативному світлі, як руйнівний прояв індивідуалізму. Дуже часто – це лише оригінальна, неординарна поведінка, яка просто не сприймається, критикується соціально більшістю або приголомшує її. Дезадаптована поведінка може мати і творчий характер, коли допомагає особистості створити свій неповторний самобутній образ. Щобільше, особи наділені такою оригінальністю та нестандартністю можуть досягати неабияких успіхів у суспільстві [5, 211].

З огляду на зазначене дослідження дезадаптованої поведінки молоді як соціально-психологічного явища та її ролі в самоздійсненні особистості видається актуальним і перспективним. **Мета дослідження** полягає у вивченні психологічних особливостей дезадаптованості поведінки, визначенні засобів та шляхів оптимізації цього процесу в юнацькому віці.

Об'єкт дослідження: розуміння дезадаптованої поведінки молоддю, у нашому випадку – ліцеїстами.

Предмет дослідження: умови виникнення дезадаптованої поведінки молоді та психопрофітичні заходи її попередження.

У дослідженні такі **методи** ми використовували: методики анкетування анонімного характеру, із запитаннями різних видів (відкриті, закриті, прямі, непрямі), спостереження, вивчення шкільної документації, даних, отриманих із повідомлень вчителів, психологів, соціальних педагогів, співбесіди.

Дослідження виконувалися на базі Дрогобицького ліцею. У дослідженні брали участь учні-ліцеїсти в кількості 57 учнів, десятикласників та одинадцятикласників.

Огляд останніх досліджень. У дослідженнях проблеми дезадаптованої поведінки дітей за останні роки в авторів можна виділити декілька напрямів: розробка питань діагностики відхилень у поведінці учнів (А. Белкін [2, 20]); пошуки шляхів та засобів попередження і профілактики дезадаптованої поведінки неповнолітніх (Я. Гошовський [15]; О. Невський [18]); дослід-

ження психологічної специфіки деадаптованої поведінки неповнолітніх (М. Алемаскін [1], С. Белічева [3], О. Зубченко [10], В. Ковальов [12], О. Дроздов [8], Д. Фельдштейн [21]).

Висновки і рекомендації дослідників цієї проблеми відіграють важливу роль у розробці системи вивчення та профілактики відхилень у поведінці молоді.

Розглядаючи питання соціалізації та індивідуалізації особистості в суспільстві, В. Мухіна підкреслює, що схильність до деадаптованої поведінки різного ступеня закладається з дитячого віку, причому не в останню чергу завдяки батькам. Проте мати вчить дитину і необхідного, для розвитку його особистості, відокремлення. Цей механізм дає можливість особистості «зберігати свою індивідуальність, почуття власної гідності і тим самим реалізовувати свої домагання на визнання» [17, 183].

І. Кон зазначає, що деадаптована поведінка становить систему вчинків особистості, що відхиляються від загальноприйнятої норми (психічного здоров'я, права, культури, моралі тощо) [14].

На думку О. Змановського, відхилення від цієї норми (девіації) у поведінці можуть трактуватися як позитивні, так і негативні. У разі позитивних девіацій йдеться про нестандартну особистість, для якої характерні оригінальні, творчі ідеї, що мають суспільну значущість, свідчать про успішний процес соціалізації та відіграють позитивну роль у прогресивному розвитку суспільства [9, 27].

Негативні девіації поведінки пов'язані з тим, що особистість не засвоює позитив, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча й може досить добре їх знати. У цьому випадку процес соціалізації особистості є порушеним, що проявляється у незбалансованих психічних процесах, неадаптованості, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді уникання морального і естетичного контролю за власною поведінкою, яка стає соціально деадаптованою [15, 22].

О. Змановська називає такі специфічні ознаки девіантної поведінки: багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час; поведінка не є наслідком кризової, нестандартної ситуації, а зумовлена загальною спрямованістю особистості; сама поведінка супровод-

жується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей; поведінка не отожднюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набути атипатологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо); результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи навколишнім [9, 117].

Як зауважує І. Кон, девіантну поведінку особистості (в негативному розумінні цього поняття) можна поділити на дві великі категорії. По-перше, це поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, коли йдеться про наявність психопатології. По-друге, це поведінка, що порушує соціальні та культурні норми і, особливо, правові [14].

Прояви девіантної поведінки підлітків різноманітні за причинами, частотою, соціальною небезпекою.

Так, Е. Фром пояснює дезадаптовану поведінку особистості через певні психологічні механізми (конформізм, руйнівна поведінка тощо), за допомогою яких людина врегульовує суперечності між прагненням ствердити себе як індивідуальність і бути включеною до людської спільноти [22, 30].

Н. Максимова зауважує, що дезадаптована поведінка особистості часто пов'язана з її важковихованістю у дитинстві. Остання, на думку вченої, може бути зумовлена: несформованістю особистісних структур, низьким рівнем моральних уявлень і соціально-прийнятих навичок поведінки (в цьому випадку йдеться про педагогічну занедбаність); особливостями в розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність тощо); невмілими виховними впливами (йдеться про хибну або ситуативну важковихованість); функціональними новоутвореннями особистості, зокрема, неадекватною самооцінкою і рівнем домагань, що ведуть до виникнення смислових бар'єрів стосовно вихователів, афекту неадекватності тощо, тобто до власне важковихованості [16, 82].

Отже, дослідники, роботи яких ми проаналізували, підкреслюють, що діти з дезадаптованою поведінкою є об'єктом не стільки юридичних, скільки психолого-педагогічних досліджень.

Суттєве значення у корекційній роботі з юнаками дезадаптованої поведінки має усвідомлення ними поняття «дезадаптована поведінка», що відіграє виховну, розвивальну, профілактич-

но-корекційну роль, а також стимулює таку категорію молоді до свідомої зміни негативної поведінки, до самовдосконалення.

Зазначимо, що частина юнаків деадаптованої поведінки (7,9 %) деякою мірою змогли диференціювати поняття «деадаптована поведінка», а також вказати на те, що її умовами є педагогічна занедбаність та важковиховуваність, стереотипність поведінки, стійкість вказаного поведінкового прояву.

Однак більше 58,6 % юнаків 10-х та 37,9 % 11-х класів дають помилкове визначення або мають труднощі з відповіддю. Характеризуючи зміст поняття «деадаптована поведінка», вони відповідали: «Педагогічна занедбаність»; «Важковиховуваність»; «Невміння спілкуватися з ровесниками, вчителями, батьками»; «Неприспосованість до навколишнього середовища»; «Виявлення ранніх відхилень у поведінці дітей»; «Низький рівень вихованості»; «Низький рівень духовних якостей»; «Мало знаю про самого себе»; «Непоінформований»; «Не зовсім розумію дане поняття»; «Не знаю»; або не давали жодної відповіді. Багато з них плутали поняття «педагогічна занедбаність», «важковиховуваність», «деадаптована поведінка».

Відповідаючи на поставлені запитання, учасники опитування не могли розрізнити поняття «педагогічна занедбаність», «важковиховуваність», «девіантна поведінка», «відхилена від норми поведінка», «деадаптована поведінка». Важливо також, що деякі досліджувані розглядали як деадаптовану поведінку саме ті вчинки, які вони здійснюють свідомо, до того ж вони виправдовують себе та припускають можливість отримати покарання.

У таблиці 1 подано деякі показники розуміння учасниками анкетування суті поняття «деадаптована поведінка». Загалом респонденти називали більше 30 найменувань різних компонентів: результат негативного впливу, педагогічна занедбаність, важковиховуваність, бездоглядність, невихованість дітей тощо, а індивідуально – по 1–3 показники (від дуже конкретних до дуже загальних). Негативним, на нашу думку, є звуженість, обмеженість, розуміння різноманітності складових деадаптованої поведінки.

Загалом значна кількість юнаків деадаптованої поведінки недостатньо усвідомлюють таку поведінку як негативний чинник впливу на формування їхньої особистості, в якому психологічні та духовні якості взаємодіють.

Таблиця 1

**Розуміння респондентами суті поняття
«дезадаптована поведінка»**

№	Компоненти поняття «дезадаптована поведінка»	% відповідей респондентів
	Низький рівень знань, небажання вчитись	28,8
1.	Невихованість	23,7
2.	Нездоровий спосіб життя	17,1
3.	Різні негативні якості особистості	13,6
4.	Низький рівень духовних якостей	12,5
5.	Прояви важковиховуваності та педагогічної за-недбаності	4,3

Відповіді на запитання: «Які існують причини виникнення дезадаптованої поведінки у дітей?», ми проаналізували: дослідження згаданого питання підтвердило, що значна кількість респондентів вважають причинами появи дезадаптованої поведінки некомпетентність вчителів, вихователів, батьків, а також практикуючих психологів.

Юнаки, яких ми опитували, писали, що це: «Незнання вчителями свого предмету, якому вони їх навчають»; «Невиконання своїх обов'язків щодо підлітка вчителями, батьками, шкільними психологами, соціальними педагогами»; «Невміння, небажання виконувати профілактично-корекційну функцію як навчання, так і виховання з боку вчителів, вихователів, батьків щодо такої категорії дітей»; «бездоглядність або асоціальний вплив вулиці».

Висвітлюючи причини появи дезадаптованої поведінки молоді, респонденти дали досить високий сумарний показник повних та неповних відповідей. Проте поглиблений аналіз уявлень досліджуваних щодо дезадаптованої поведінки з цього питання дав змогу визначити, що переважна більшість з них називають одну причину виникнення дезадаптованої поведінки дітей – відсутність тісної взаємодії сім'ї, школи, та залучення такої категорії молоді до різноманітних інтерактивних форм роботи. Серед основних причин, що призводять до формування дезадаптованої поведінки, респонденти називали: незайнятість у вільний

від занять час, бездоглядність дітей та підлітків, неблагополучну сім'ю, негативні явища у суспільстві, негативний приклад вчителів.

У таблиці 2 подано кількісні показники зроблених респондентами висновків.

Респонденти давали відповіді на запитання: «Для кого робота з молоддю дезадаптованої поведінки є професійним обов'язком?». Відповіді були такими: «Для шкільних практикуючих психологів, вчителів, адміністрації школи, класних керівників» – 40 %; «служб у справах неповнолітніх, їх психологічної служби» – 30 %; «класних керівників, дільничих інспекторів міліції, ЗМІ» – 15 %; «спеціальних закладів правопорядку» – 10 %; «батьків» – 5 %. Деякі респонденти зауважили: «У середній загальноосвітній школі відбувається дискусія між вчителями середніх загальноосвітніх шкіл, класними керівниками, вихователями, психологами проте, хто має займатися з молоддю дезадаптованої поведінки і проводити з ними профілактично-корекційну роботу?»

Таблиця 2

Показники висновків, зроблених респондентами

№ п/п	Причини виникнення дезадаптованої поведінки	% відповідей респондентів
1.	Неблагополучна, неповна сім'я	25,1
2.	Бездоглядність дітей та підлітків їх педагогічна занедбаність та важковиховуваність	22,6
3.	Відсутність належного виховання, прояви важковиховуваності	20,8
4.	Бездіяльність батьків, негативні явища, вуличне виховання	17,2
5.	Негативний приклад батьків, вчителів,	14,3

Отже, юнаки не мають чіткого уявлення про те, що у попередженні і корекції дезадаптованості провідну роль має відігравати шкільний психолог, але вагому допомогі мають надавати вчителі-предметники, вихователі, тобто всі суб'єкти освітнього процесу.

Одним із предметів нашого дослідження було питання про те, яку роль в удосконаленні профілактично-корекційної роботи з дезадаптованими відіграють різні джерела інформації

Респондентам було запропоновано визначитися, хто або що найчастіше є для них джерелом інформації з питань профілактики та корекції дезадаптованої поведінки: радіо, телебачення, товариші, шкільні психологи та соціальні працівники центрів соціальних служб для дітей та молоді, підручники з соціально-психологічних та педагогічних дисциплін, газети «Психолог», «Дефектолог», журнали «Практична психологія соціальна робота», «Соціальна педагогіка: теорія та практика», викладачі соціально-педагогічних та психологічних дисциплін.

Порівняльний аналіз кількісних показників щодо кожного з названих джерел, обчислених у відсотках, дав можливість виявити їхній рейтинг. Перше місце зайняли шкільні психологи та соціальні педагоги, друге – спеціальна та психологічна література (журнали, газети «Соціальний педагог»), найнижчі – інші джерела (товариші, батьки, педагоги).

На запитання: «Що ви читали про роботу з дітьми та підлітками дезадаптованої поведінки, дивилися по телебаченню чи в кінотеатрі?», респонденти давали такі відповіді: журнали «Практична психологія та соціальна робота», «Соціальна педагогіка: теорія та практика», газети «Психолог», «Дефектолог», підручники: «Соціальна педагогіка», «Технологія соціально-педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічна робота», «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», телепередачі. Значна частина опитуваних зауважили, що зараз бібліотеки закладів середньої освіти майже не укомплектовані новою психологічною та педагогічною літературою про роботу з дітьми та підлітками дезадаптованої поведінки, немає також відео та аудіозаписів про сучасний досвід роботи передових шкільних психологів та соціальних працівників з проблеми подолання проявів дезадаптованої поведінки молоді.

Дослідження виявило, що учасники опитування читають загалом різні статті про роботу з дітьми та підлітками з дезадаптованою поведінкою. Найчастіше проблемами, що їх цікавили, називалися: «Психолого-педагогічна профілактика дезадаптованої

поведінки дітей та підлітків», «Психолого-педагогічна та соціальна робота з кризовими сім'ями».

Відповіді досліджуваних засвідчили, що цілеспрямовано вони майже не переглядають телепередачі, що стосуються подолання деадаптованих форм поведінки, а саме «Магнолія – ТВ (Служба розшуку дітей)», «Знайдемо вихід», «Судові справи», «Акцент» та інші (табл. 3).

Таблиця 3

Тематика питань, з яких респонденти бажають поглибити поінформованість з проблеми деадаптованої поведінки

№ п/п	Зміст відповідей	% відповідей
1	Різні види профілактично-корекційної роботи з підлітками деадаптованої поведінки	338,7
2	Проблеми деадаптованої підлітків та шляхи їх подолання	117,2
3	Робота з кризовими сім'ями	11,5
4	Професійна підготовка викладачів до роботи з дітьми та підлітками деадаптованої поведінки	10
5	Соціально-педагогічна та психологічна робота з кризовими сім'ями	11,1
6	Соціально-педагогічна профілактика деадаптованої поведінки дітей та підлітків	9,1
7	Організація і проведення різноманітних інтерактивних форм роботи з підлітками деадаптованої поведінки у загальноосвітніх школах та дитячих будинках інтернатного типу	6,8
8	Організація роботи з педагогічно занедбаними підлітками в підліткових клубах за інтересами	6,5
9	Робота в центрах соціальних служб для дітей та молоді	4,7
10	Робота у службах в справах неповнолітніх та в кримінальній міліції, службі у справах для неповнолітніх	4,4
11	Робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківських прав і піклування у закладах інтернатного типу та у будинках сімейного типу	3

Частина респондентів певною мірою обізнані з тим, які форми і методи інтерактивних форм роботи практикуються в Україні (23,4 %). Називалися клубна та волонтерська робота з дітьми-інвалідами, дітьми-сиротами, «дітьми вулиці». Але значна частина респондентів жодного разу не назвали інтерактивні форми роботи з підлітками девіантної поведінки у загальноосвітніх школах, особливо у середніх класах. Частина опитаних згадали виховні години класного керівника, волонтерські вечори-відпочинку та інші волонтерські форми роботи з дітьми та підлітками дезадаптованої поведінки, проведення вікторин «Що, де, коли?» (66,4 %). Але здебільшого респонденти не змогли назвати конкретні інтерактивні форми роботи з підлітками дезадаптованої поведінки за місцем їх проживання. А 10,2 % респондентів не змогли назвати жодного відомого їм виховного заходу профілактично-корекційного характеру з молоддю дезадаптованої поведінки.

Дослідженням передбачалося вивчення того, як учасники опитування розуміють роль держави, суспільства у подоланні дезадаптованості молоді. На запитання: «У чому, на вашу думку, полягає роль держави, суспільства у подоланні дезадаптованості поведінки підлітків?», отримали відповіді: держава, суспільство, школа, сім'я мають працювати спільно, створюючи належні умови для роботи спортивних секцій, гуртків технічної та комп'ютерної творчості, відкривати відповідні центри психологічної реабілітації, притулки, клуби за інтересами, сприяти навчанням таких спеціалістів для роботи з дезадаптованими, надавати матеріальну допомогу кризовим сім'ям, посилити контроль сім'ї та школи, навколишнього середовища, накладання на них обов'язкової відповідальності за розвиток і виховання дітей та підлітків дезадаптованої поведінки. Частина опитуваних відзначили, що держава має сприяти пропаганді здорового способу життя, зменшити кількість закладів, де продаються алкогольні напої, а збільшити позашкільні заклади освіти, клубні об'єднання.

Отже, опитувані проявили зацікавлення до проблеми, яку ми досліджували. Вони обізнані і з проявами деперсоналізації – змінами у сприйнятті самого себе і дереалізації – змінами у сприйнятті інших людей або навколишньої дійсності. Респонден-

ти розуміють шляхи подолання дезадаптованості поведінки молоді і готові більше знати про них.

Наше **подальше завдання** – апробація профілактично-корекційної програми допомоги дітям з проблемною поведінкою.

Література

1. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками : учеб.-метод. пособ. / М.А. Алемаскин. – М. : Знание, 2002. – 393 с.
2. Белкин А.С. Ідентифікація особистості / А.С. Белкин // Рідна школа. – 2013. – № 4–5. – С. 20–25.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М. : РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.
4. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Городнійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
5. Гіденс Е. Девіантна поведінка і злочинність / Е. Гіденс // Соціологія : пер. з англ. – К. : Основи, 1999. – С. 211–255.
6. Грись А.М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми / А.М. Грись ; НАПН України, Ін-т психології Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Геопринт, 2013. – 280, [1] с. : іл., табл. – Бібліогр.: с. 248–278.
7. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія / Я.О. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
8. Дроздов О.Ю., Скок М.А. Проблеми агресивної поведінки особистості : навч. посіб. / О.Ю. Дроздов, М.А. Скок. – Чернігів : ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2000. – 156 с.
9. Змановская О.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / О.В. Змановская. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 288 с.
10. Зубченко О.В. Самооцінка підлітка як психологічна проблема / О.В. Зубченко // Науковий часопис. – К., 2007. – Вип.16 (40). – С. 153–158.
11. Карева М. Взаємодія з тривожними дітьми : рекомендації вчителям та батькам / Маргарита Карева // Психолог (Шкільний світ). – 2012. – № 9. – С. 37–38.
12. Ковалев В.В. Развитие социально-перцептивных способностей школьников старших классов / В.В. Ковалев, А.В. Чичкова // Акмеология. – 2014. – № 1 (49). – С. 9.
13. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 160 с.

14. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : «Просвещение», 1989. – 256 с.
15. Корекція девіантної поведінки підлітків: профілактика правопорушень : посіб. / О.І. Толчініна, Т.О. Саванчук ; відп. ред. К.І. Дудник ; Шполян. район. держ. адмін., Служба у справах неповнолітніх. – Черкаси : Ваш Дім, 2005. – 171 с. : табл. – (Молодь за здоров'я – 2. Українсько-канадський проект). – Бібліогр.: с. 170.
16. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки : навч. посіб. / Н.Ю. Максимова. – К. : ВПУ «Київський університет», 2002. – 308 с.
17. Мухіна В.С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочество / В.С. Мухіна. – М. : «Академія», 2000. – С. 183.
18. Невский А.И., Колесова Л.С. Подростки группы риска в школе : в 4 ч. / А.И. Невский, Л.С. Колесова. – М., 1996.
19. Скотна Н.С. Ідентичність як необхідна складова та критерій психічного здоров'я / Н.В. Скотна, В.І. Стець // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 41. – С. 181–183. – Бібліогр.: 4 назв. – укр.
20. Улятовська Н. Діти, схильні до девіантної поведінки: особливості роботи / Н. Улятовська // Психолог. – 2012. – № 2 (січень). – С. 5–7.
21. Фельдштейн Д.І. Психологія розвиваючої особистості / Д.І. Фельдштейн. – М. : Знання, 2006. – 195 с.
22. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; пер. Э.М. Телятникова. – М. : ООО Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. – 670 с.

References

1. Alemaskin, M.A. (2002). *Vospitatelnaia rabota s podrostkami [Educational work with adolescents]*. Moscow: Znanie [in Russian].
2. Belkyn, A.S. (2013). Identyfikatsiia osobystosti [Identification of the person]. *Ridna shkola – Native school*, 4–5, 20–25 [in Ukrainian].
3. Belicheva, S.A. (1994). *Osnovy preventivnoi psikhologii [Fundamentals of preventive psychology]*. Moscow: RITс Konsortciuma «Sotcialnoe zdorove Rossii» [in Russian].
4. Skrypchenko, O.V., Dolynska, L.V., & Horodniichuk, Z.V. et al. (2001). *Vikova ta pedahohichna psykhohohiia [Age and pedagogical psychology]*. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
5. Hidens, E. (1999). Deviantna povedinka i zlochynnist [Deviant behavior and crime]. *Sotsiologiia – Sociology* (pp. 211–255). Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

6. Hrys, A.M. (2013). *Teoriia i praktyka pidhotovky psykholohiv do roboty z sotsialno dezadaptovanyimi nepovnolitnymi* [Theory and practice of preparing psychologists to work with socially disadvantaged minors]. Kyiv: Neoprynt [in Ukrainian].

7. Hoshovskyi, Ya.O. (2008). *Resotsializatsiia deprivovanoi osobystosti* [Resocialization of deprived personality]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].

8. Drozdov, O.Yu., & Skok, M.A. (2000). *Problemy ahresyvnoi povedinky osobystosti* [Problems of aggressive behavior of the person]. Chernihiv: ChDPU im. T.H. Shevchenka [in Ukrainian].

9. Zmanovskaia, O.V. (2003). *Deviantologiiia (Psikhologiiia otkloniashchegosia povedeniia)* [Deviantology (Psychology of Deviant Behavior)]. Moscow: Izdat. tcentr «Akademiia» [in Russian].

10. Zubchenko, O.V. (2007). Samootsinka pidlitka yak psykholohichna problema [Self-esteem of a teenager as a psychological problem]. *Naukovyi chasopys – Scientific magazine*, 16 (40), 153–158. Kyiv [in Ukrainian].

11. Karieva, M. (2012). Vzaiemodiiia z tryvozhnymy ditmy: rekomendatsii vchyteliim ta batkam [Interaction with disturbing children. Recommendations for teachers and parents]. *Psykholog (Shkilnyi svit) – Psychologist (School World)*, 9, 37–38 [in Ukrainian].

12. Kovalev, V.V., & Chichkova, A.V. (2014). Razvitie sotcialno-pertseptivnykh sposobnostei shkolnikov starshikh klassov [The development of social perceptual abilities of high school students]. *Akmeologiiia – Acmeology*, 1 (49), 9 [in Russian].

13. Kleiberg, Iu.A. (2003). *Psikhologiiia deviantnogo povedeniia* [Psychology of deviant behavior]. Moscow: TTC «Sfera» [in Russian].

14. Kon, I.S. (1991). *Psikhologiiia rannei iunosti* [Psychology of early youth]. Moscow: «Prosveshchenie» [in Russian].

15. Tolchinina, O.I., & Savanchuk, T.O. (2005). *Korektsiia deviantnoi povedinky pidlitkiv: profilaktyka pravoporushen* [Correction of deviant behavior of adolescents: Prevention of delinquency]. K.I. Dudnyk (Ed.). Cherkasy: Vash Dim [in Ukrainian].

16. Maksymova, N.Yu. (2002). *Psikhologiiia adyktivnoi povedinky* [Psychology of addictive behavior]. Kyiv: VPU «Kyivskiy universytet» [in Ukrainian].

17. Mukhina, V.S. (2000). *Vikova psykholohiia: fenomenolohiia rozvytku, dytynstvo, otrotstvo* [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow: «Akademiia» [in Ukrainian].

18. Nevskii, A.I., & Kolesova, L.S. (1996). *Podrostki grupy riska v shkole* [Teens at risk in school]. Moscow [in Russian].

19. Skotna, N.S., & Stets, V.I. (2008). Identychnist yak neobkhidna skladova ta kryterii psykhhichnoho zdorovia [Identity as a necessary component and criterion of psychological health]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Update content, forms and methods of teaching and education in educational institutions*, 41, 181–183 [in Ukrainian].

20. Uliatovska, N. (2012). Dity, skhylni do deviantnoi povedinky: osoblyvosti roboty [Children susceptible to deviant behavior: peculiarities of work]. *Psykholog – Psychologist*, 2, 5–7 [in Ukrainian].

21. Feldshtein, D.I. (2006). *Psykhologhiia rozvyvaiuchoi osobystosti* [Psychology of developing personality]. Moscow: Znannia [in Ukrainian].

22. Fromm, E. (1998). *Anatomiia chelovecheskoï destruktivnosti* [Anatomy of human destructiveness]. (E.V. Teliatnikova, Trans.). Moscow: OOO Izd-vo AST-LTD [in Russian].

MOSEVYCH Iryna – Senior Teacher of the Ukrainian language, Drohobych Lyceum of the Drohobych City Council of Lviv Region at the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 36, Drohobych, 82100, Ukraine (3pchuh3@gmail.com)

DISADAPTED BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. *The common interpretation of the concept of disadaptation behavior is that it is not about individual acts, the reaction of protest but about a more or less stable used stereotype of behavior or almost «lifestyle», is closely related to the constant personal characteristics of subjects of such behavior. Reactions of protest against authorities can be generalized and be directed against the family, schools, institutes of socialization. Their content is confrontation with authorities (father, teacher), the existing laws, the structure of social norms. Sometimes there is a failure to resist and avoid it, which facilitates entry to pseudo-religious communities or informal groups. Reactions of protest may be related to the experience of «alienation». The latter is understood as changes in the perception of oneself (depersonalization), other people or the surrounding reality (derealisation). Depersonalization is a manifestation in the behavior of extreme individualism, when the young man deliberately or because of the neces-*

sity of living conditions sharply opposes himself to society, refuses to live according to the rules that most of us adhere to. These are not hardcore criminals, drug addicts, «people of the bottom», whose behavior does not fit into what most define as normal acceptable standards.

Negative deviations of behavior are related to the fact that a person does not absorb positive sides, cannot adapt to moral values and norms of behavior that meet the requirements of society, although he may know these norms well. In such a situation, the process of socialization of the individual is broken, which manifests itself in unbalanced mental processes, non-adaptation, violation of the process of self-actualization or in the form of avoiding moral and aesthetic control of its own behavior, which becomes socially disadapted. It would be a great mistake to consider disadaptation only as a negative side, as a devastating manifestation of individualism. Very often disadaptation is only an original, unusual behavior that is simply not perceived, criticized or shocked by the social majority. Disadapted behavior can be of a creative nature, when it helps the person to create his unique original image. Moreover, the owners of such originality can achieve remarkable success in the society.

Key words: *disadaptation, deviant behavior, depersonalization, derealisation, egocentrism, optimization, socialization, individualization, accentuation of character, emotional instability, impulsiveness of positive deviations, conformism, destructive behavior.*

Одержано 10.01.2018

УДК 316.62

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159086

ПОДОЛЯК Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (podolnatalya@gmail.com)

СТРУКТУРА АСЕРТИВНОСТІ З ПОЗИЦІЇ КОНТИНУАЛЬНО-ІЄРАРХІЧНОГО ПІДХОДУ

***Анотація.** У статті подані результати теоретичного аналізу поняття «асертивність», окреслено основні підходи до розуміння структури асертивності у психологічній науці, презентовано теоретичну модель асертивності з позиції континуально-ієрархічного підходу. Асертивність розглядається як складна властивість особистості. Феномен «асертивність» розглядається як багаторівневе, цілісне утворення, що включає формально-динамічний, змістово-особистісний і соціально-імперативний рівні. На кожному рівні асертивність представлена певними компонентами, що мають специфічний зміст. Ці компоненти взаємодіють між собою, доповнюють один одного і утворюють інтегральну властивість, яка не зводиться до суми її складових і яку можна розглядати як системну властивість, що характеризується активністю та цілісністю.*

***Ключові слова:** асертивність, структура асертивності, континуально-ієрархічний підхід, показники асертивності, складові асертивності.*

Постановка проблеми. Потреба в гуманізації взаємин та міжособистісних стосунків у сучасному українському суспільстві набула надзвичайної актуальності. Суспільно-історичні умови, особливості соціальної взаємодії висувають нові вимоги до особистості та її якостей, що могли б забезпечити їй ефективне функціонування у соціумі. Власне асертивність особистості є однією з тих рис, котра може забезпечити оптимальну взаємодію людини з оточенням, суспільством, досягнення нею власних життєвих

цілей, сприяти її самовдосконаленню та саморозвитку. Підвищений інтерес до асертивності зумовлений потребами соціальної практики і спрямований на розвиток навичок асертивної поведінки, асертивного спілкування, що необхідні у багатьох сферах життєдіяльності і професійної діяльності, особливо в галузі соціономічних професій. Вади асертивності утруднюють загальний розвиток особистості, знижують ефективність комунікативних процесів та соціальної і професійної адаптації особистості. Саме ці чинники зумовили інтерес до проблеми пошуку складових асертивності.

Аналіз досліджень і постановка завдань. У вітчизняній психології термін «асертивність» появився після публікації книги чеських авторів В. Каппоні та Т. Новака [2, 36] і почав широко використовуватися.

Це поняття, загалом, розуміється як певна особистісна автономія, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність до саморегуляції поведінки і вміння конструктивно знаходити вихід із проблемних ситуацій у спілкуванні, здатність до прийняття самостійних рішень, напористість, ініціативність. За відсутності асертивності, ефективність спілкування значно знижується, можуть виникати комунікативні та психологічні бар'єри, міжособистісні конфлікти. При цьому утруднюється розвиток і самої особистості, можуть розвиватися невротичні стани, вади характеру тощо [5; 6; 7; 10; 11].

Теоретичний аналіз будь-якого феномену вимагає його точної дефініції. Стосовно ж терміна «асертивність», спостерігається неоднозначність або й багатозначність у його розумінні: дуже широкий понятійний діапазон трактувань у роботах різних авторів, семантичні труднощі при перекладі терміна, відсутність чітких уявлень про джерела та межі асертивності – неасертивності. Це і зумовлює завдання його уточнення.

Окрім того, що у психологічній літературі наявні дуже різноманітні підходи до розуміння сутності феномену «асертивність», так само неоднозначно різні дослідники трактують і структуру асертивності.

Варто зазначити, що у психології немає загальноприйнятої структури асертивності та компонентного складу її показників.

Проте багато дослідників цієї проблеми виділяють когнітивну, емоційну та поведінкову складові асертивності [3; 10; 11].

Розглянемо наявні основні теоретичні підходи щодо структури асертивності. Так, С. Стаут серед основних складових асертивності виділяє такі як самоповага і повага до інших, а також здатність відповідати за свою поведінку [9, 48].

До структури асертивності звертався і О. Леонтьєв. Він зазначає, що асертивність – це стабільна особистісна характеристика і виділяє такі її структурні компоненти: особистісний, когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий. Особистісний компонент представлений високою самооцінкою та самоповагою людини. До емоційно-ціннісного компоненту асертивності автор зараховує сміливість у соціальних контактах, уміння керувати своїми реакціями, прийняття іншого, упевненість у собі, довіру до себе. Когнітивний компонент представлений силою переконаності людини у власній ефективності, гнучкості мислення, адекватною оцінкою ситуації. Поведінковий компонент виявляється у незалежності, наполегливості (напористості), готовності до ризику і конструктивній агресивності [3, 167]. Цей компонентний склад асертивності характеризує в основному лише особистісний та імперативний її рівні, поза увагою залишаються формально-динамічні показники асертивності.

Схожий підхід до розуміння структури асертивності представлений у концепції В. Шамієвої. Беручи до уваги теоретичний аналіз сутності та змісту асертивності як властивості особистості суб'єкта адаптації, В. Шамієва визначила структуру асертивності і також виділяє когнітивно-сміслові, афективні і поведінкові компоненти асертивності. На думку авторки до когнітивної складової належать: орієнтування і адекватність оцінки ситуації; гнучкість мислення (варіативність способів дій і продуктивне перетворення проблемних ситуацій); прогнозування саморозвитку і саморуху, визначення свого «Я» в навколишньому світі на основі усвідомлення сенсу і цінностей свого життя. Афективний компонент асертивності включає: прийняття іншого; впевненість у собі; довіру до себе. Поведінковий компонент виявляється у: напористості; готовності до ризику; конструктивній агресивності [11]. У концепції В. Шамієвої асертивність не є самостійним психологічним феноменом, а виступає як складна інте-

гральна характеристика особистості, яка появляється тільки при наявності означеного складу окремих рис особистості.

У структурі асертивної особистості, на думку О. Хохлової засадничими потребами виступають потреби зростання, спрямовані на опанування знань і умінь. Саме ці потреби здатні зробити агресивність конструктивною, тобто спрямувати її на пізнання. Асертивність особистості пов'язана з прийняттям філософії ненасилля, яка дає змогу свідомо відмовитися від використання будь-якого насилля стосовно інших людей і виробити асертивну позицію. Розглядаючи структуру асертивності, О. Хохлова зосереджує увагу в основному на тих характеристиках цієї властивості, які можна зарахувати до особистісного та суб'єктного її рівнів, що видається недостатнім для опису означеного складного феномену [10].

Загалом, трактування структури асертивності можна узагальнити так:

– *Когнітивний* компонент асертивності полягає у орієнтації і адекватній оцінці ситуації, продуктивній трансформації проблемних ситуацій (гнучкість); прогнозуванні саморозвитку і саморуку, визначенні власного Я у зовнішньому світі на основі усвідомлення значення та цінностей свого життя (смісложиттєві орієнтації).

– *Афективний компонент* асертивності охоплює: прийняття іншого – почуття самозбереження, спроектоване на інших людей; впевненість в собі – визначається як «соціально прийнятний вираз прав і почуттів», як «здатність до самовираження», як «звичка до емоційної свободи», як «позитивна оцінка власних здібностей як достатніх для виконання важливих завдань і задоволення власних потреб»; довіра до себе – вважається передумовою для існування особистості як суверенного суб'єкта активності, здатного до незалежного вибору цілей і їх досягнення.

– *Поведінковий компонент* асертивності виявляється у: незалежності – здатність керувати своїм життям, бути самим собою, протистояти впливу, не підкорятися примусу влади, або шукати свободу у новому місці, «автономія»; відповідальності – зсув покладання відповідальності з інших на себе; наполегливості – сміливість і рішучість як узагальнений чинник поведінки у всіх ситуаціях; готовності приймати ризики – покладатися на себе у

ситуаціях невизначеності; конструктивній агресії – сприяє досягненню мети, приводить до творчості та творення.

Метою статті є презентація теоретичної моделі структури асертивності з позиції континуально-ієрархічного підходу. **Завдання** дослідження – окреслити компонентно-структурну модель асертивності особистості, виявити показники асертивності особистості на її формально-динамічному та якісному рівнях.

Виклад основного матеріалу. Для характеристики асертивності особистості, як уже було зазначено, використовують такі психологічні особливості, котрі належать до різних рівнів особистості, від біологічно-обумовлених до морально-етичних якостей людини. Цінність таких досліджень не викликає сумнівів, проте, видається перспективним той напрям розгляду окресленої проблеми, який трактує асертивність як стійку властивість особистості, що характеризується відносно постійними відношеннями між компонентами і має стійку компонентно-рівневу структуру. Саме ця компонентно-рівнева структура робить можливим прояв асертивності у різних сферах життєдіяльності, незалежно від конкретної ситуації.

Отже, аналіз літератури виявив необхідність окреслити компонентно-структурну модель асертивності особистості, в основі якої базові характеристики асертивності, такі як стійкість, системність, інтегральність. Асертивність досліджувалася нами з позиції системно-структурного підходу.

Системний (або системно-структурний) підхід [1, 7] передбачає, що до вивчення явища необхідно підходити як до системи, тобто як певної цілісності, до якої належать у суттєвих відношеннях та зв'язках окремі елементи. У психології системно-структурний аналіз дає змогу розглянути якісну своєрідність утворень психіки, її системну будову, включеність у різнорівневі взаємодіючі системи.

Суть системно-структурного підходу розкривають такі теоретичні положення: 1) система не зводиться до суми елементів, а має певну структуру; 2) властивості елемента визначаються його місцем у структурі; 3) складові системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні утворення системи; 4) кожне психічне явище, що розглядається як окрема система, входить до більш загальної системи [1]. Отже, системний об'єкт має вивчатися як

диференційована та організована цілісність. На думку Б. Ломова, відповідно до системного підходу, психіка людини має вивчатися на чотирьох рівнях у системі суспільних стосунків, вивчення структури особистості, діяльності, спілкування, вивчення психічних процесів та психічних станів людини тощо [4, 403–404].

Розглядаючи асертивність з позиції структурного підходу, слід ще раз наголосити, що цей підхід, на думку В. Ганзена, передбачає виявлення складових (або підсистем) і структури об'єкта, який вивчається. Суттєвою ознакою такої структури є постійні взаємозв'язки між її елементами [1].

Теоретико-методологічною основою побудови структури асертивності обрано континуально-ієрархічну концепцію структури особистості, що розроблена О. Санніковою [7].

Із позиції означеного підходу особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем, які мають специфічні характеристики. В якості рівнів автор виділяє формально-динамічний, змістовно-особистісний, соціально-імперативний. До першого рівня О. Саннікова зараховує сукупність усіх властивостей, що відображають динаміку перебігу психічних явищ а також конституційні властивості індивіда. Другий рівень охоплює власне особистісні властивості: спрямованість, особливості спонукальної сфери, потреб, інтересів. Третій рівень охоплює ті характеристики, які відображають уявлення особистості про суспільство, мораль, норми, культуру, знання, а також саму моральність особистості. Автор акцентує увагу на умовності границь між цими рівнями та наявності певного «проміжного» простору, який об'єднує властивості рівнів, що межують між собою. Ці властивості неможливо однозначно зарахувати тільки до одного рівня. Погранична зона формально-динамічного і особистісного рівнів включає якісні особливості психологічних складових темпераменту і характеру. Погранична зона між другим і третім рівнями представлена таким утворенням як індивідуальний досвід, що належить сусіднім рівням. Функція цих пограничних зон полягає у підтримці цілісності самої системи. Це означає, що якості особистості є континуальними утвореннями і можуть переходити від одного рівня до наступного якісно змінюючись. Пограничні зони з одного боку нейтралізують небажані для всієї системи зміни, а з іншого – спрямовують психічну ак-

тивність на вибіркове розгортання бажаних змін. Виокремлені рівні тісно взаємопов'язані між собою і взаємопроникають один в одного, що пояснює розвиток деяких психічних властивостей від нижчих рівнів до вищих. Такий підхід дає змогу структурувати будь-яку складну багаторівневу властивість особистості, виділяючи її специфічні ознаки на кожному рівні структури особистості [7].

Як зазначає О. Саннікова, риси особистості по-різному представлені на всіх рівнях: одні найяскравіше виявляються на формально-динамічному рівні (наприклад, агресивність), інші – на змістово-особистісному (конфліктність, заздрість) або ж соціально-імперативному (цинізм). «Проте, усі ці якості, риси певним чином, з різною інтенсивністю, забарвленням, різноманіттям виявляються на всіх рівнях означеної континуально-ієрархічної структури особистості» [7, 10–11].

Розглядаючи *асертивність як складну властивість особистості* з позиції континуально-ієрархічного підходу, феномен «асертивність» можна трактувати як багаторівневу, цілісне утворення, що також включає формально-динамічний, змістово-особистісний і соціально-імперативний рівні. З позиції означеного підходу можна припустити, що на кожному рівні асертивність представлена певними компонентами, що мають специфічний зміст. Ці компоненти взаємодіють між собою, доповнюють один одного і утворюють інтегральну властивість, яка не зводиться до суми її складових і яку можна розглядати як системну властивість, що характеризується активністю та цілісністю. На формально-динамічному рівні асертивність виявляється у динамічних характеристиках, що відображають особливості виникнення проявів асертивності і форму їхнього прояву в конкретній ситуації. Ті характеристики, які відображають психологічну сутність феномену асертивності належать до якісного рівня (межова зона між першим і другим рівнями). На змістово-особистісному рівні асертивність виявляється в характеристиках, що пов'язані зі спрямованістю особистості, потрібно-мотиваційною сферою, ціннісними орієнтаціями, настановами на асертивну поведінку. До змістових характеристик асертивності належать здатність до усвідомленої регуляції власної поведінки, стійкі форми асертивної поведінки, стратегії цієї поведінки в типових ситуаціях. На рівні

індивідуального досвіду асертивність представлена досвідом асертивної поведінки. На цьому рівні компонентами асертивності можуть виступати самооцінка асертивності, ставлення до себе та інших, ініціативність у соціальних контактах, схильність до самопрезентації, соціальна компетентність, наявність навичок асертивної поведінки та здатності до їх творчого використання. На соціально-імперативному рівні асертивність включає уявлення особистості про прийняті у суспільстві способи асертивної поведінки, а також вироблені особистістю власні норми асертивної (або неасертивної) поведінки, конгруентність асертивності стосовно національної культури, релігії, професії, спілкування тощо.

Спираючись на положення О. Саннікової стосовно метахарактеристик будь-якої риси індивідуальності, ми вважаємо, що асертивність на формально-динамічному рівні презентована такими характеристиками як потреба проявляти асертивність; ініціативність у прояві асертивності; широта асертивності; легкість виникнення асертивних дій; усталеність; пластичність; інтенсивність асертивних проявів; включення у асертивний процес. Ті характеристики, що відображають психологічну сутність феномену асертивності належать до якісного рівня (проміжна зона між першим і другим рівнями).

Отже, якісними метахарактеристиками асертивності можна вважати такі складові: 1) *афективна (емоційна) складова*. *Додатний полюс* охоплює такі властивості, як нервово-психічна стійкість, прийняття себе, прийняття інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості. *Від'ємний полюс* – характеризується відсутністю цих якостей, або їхній слабкий прояв; 2) *когнітивна складова*. *Додатний полюс* характеризується хорошою орієнтацією у соціальній ситуації та адекватністю її оцінки; здатністю передбачати результати власної асертивної поведінки, здатністю дозволяти собі мати запити і вимоги, здатністю орієнтуватися в соціальних очікуваннях, усвідомленням потреби у досягненні мети. *Від'ємний полюс* характеризується протилежними якостями; 3) *поведінкова складова* асертивності. *Додатний полюс* характеризується готовністю до дій, спрямованих на досягнення мети без посягання на права інших людей, навіть конструктивною агресивністю та здатністю керувати своїм життям. *Від'ємний полюс* – неготовністю

до таких дій, що супроводжується або пасивністю, або некерованою, неконструктивною агресивністю; 4) *контрольно-регулятивна складова* асертивності. *Додатній полюс* характеризується відповідальністю за свої вчинки; наполегливістю у захисті своїх прав; самостійними діями; обстоюванням своєї думки, навіть якщо це пов'язано з певними труднощами тощо. *Від'ємний* – почуттям безпорадності, безправності; наданням можливості іншим вирішувати, що необхідно зробити; несамостійними діями; нездатністю обстоювати свою думку; схильністю підкорятися іншим, давати їм можливість приймати рішення тощо.

Висновки. У структурі асертивності можна виділити такі рівні: формально-динамічний, якісний, змістово-особистісний та соціально-імперативний. На формально-динамічному рівні асертивність презентована такими показниками як: потреба проявляти асертивність; ініціативність у прояві асертивності; широта асертивності; легкість виникнення асертивних дій; усталеність; пластичність; інтенсивність асертивних проявів; включеність. До якісних показників цього рівня асертивності належать: *афективна, або емоційна складова* (нервово-психічна стійкість, прийняття себе, прийняття інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості); *когнітивна складова* (хороша орієнтація в соціальній ситуації та адекватність її оцінки; здатність передбачати результати власної асертивної поведінки, здатність дозволяти собі мати запити і вимоги, здатність орієнтуватися в соціальних очікуваннях, усвідомлення потреби у досягненні мети); *поведінкова складова* (готовність до дій, спрямованих на досягнення мети без посягання на права інших людей, конструктивна агресивність та здатність керувати своїм життям); *контрольно-регулятивна складова* асертивності (відповідальність за свої вчинки; наполегливість у захисті своїх прав; самостійність дій; обстоювання своєї думки тощо). **Перспективою** подальших досліджень є вияв показників асертивності на змістово-особистісному та соціально-імперативному рівнях.

Література

1. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

2. Капони В. Как делать все по-своему, или асертивность – в жизнь! / В. Капони, Т. Новак, А. Агарков. – СПб. : Питер, 1995. – 192 с. – (Искусство быть : Кн. 10).
3. Леонтьев А.А. Асертивность. Общение и деятельность общения / А.А. Леонтьев. – СПб. : Питер, 2008. – С. 160–215.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические основы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
5. Медведева С.А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення / С.А. Медведева // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : міжвузівський зб. наук. пр. / ред. кол. : В.П. Бех, К.Ю. Богомаз, Л.Ф. Бурлачук та ін. ; гол. ред. О.Л. Скідін. – Одеса : Астропринт, 2008. – Вип. 39–40. – С. 234–240.
6. Ніколаєв Л.О. Генезис понятия «асертивность» [Електронний ресурс] / Леонід Олегович Ніколаєв // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2010. – № 1. – Режим доступу : <http://www.social-science.com.ua/article/193>.
7. Санникова О.П. Формально-динамические и качественные метахарактеристики индивидуальности / О.П. Санникова // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2007. – № 6–7. – С. 30–33.
8. Селтер Е. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.openweb.ru/romek/faq1.htm>.
9. Стаут С. Управленческий тренинг / С. Стаут ; пер. с англ. А. Ракитина. – СПб. : Питер, 2002. – 263 с.
10. Хохлова Е.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Е.В. Хохлова. – Нижний Новгород, 2008. – 220 с.
11. Шамиева В.А. Асертивность в структуре личности субъекта адаптации : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / В.А. Шамиева. – Хабаровск, 2009. – 207 с.

References

1. Ganzen, V.A. (1984). *Sistemnye opisaniia v psikhologii [System descriptions in psychology]*. Leningrad: Izd-vo Leningratckogo universiteta [in Russian].
2. Kapponi, V., Novak, T., & Agarkov, A. (1995). *Kak delat vse po-svoemu, ili assertivnost – v zhizn! [How to do everything in its own way, or assertiveness – in life!]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

3. Leontev, A.A. (2008). *Assertivnost. Obshchenie i deiatelnost obshcheniia* [Assertiveness. Communication and communication activities]. (pp. 160–215). Saint Petersburg: Piter [in Russian].

4. Lomov, B.F. (1984.) *Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy psikhologii* [Methodological and theoretical foundations of psychology]. Moscow: Nauka [in Russian].

5. Medvedieva, S.A. (2008). Asertyvnist maibutnikh praktychnykh psykholohiv: dosvid vyvchennia [Assertiveness of future practical psychologists: experience of studying]. In O.L. Skidin (Ed.), *Sotsialni tekhnologii: aktualni problemy teorii ta praktyky – Social technologies: topical problems of theory and practice*, 39–40, 234–240. Odesa: Astroprynt [in Ukrainian].

6. Nikolaiev, L.O. (2010). Henezys poniattia «asertyvnist» [Genesis of the concept of «assertiveness»]. *Ukrainskyi naukovi zhurnal «Osvita rehionu» – Ukrainian scientific magazine «Education of the region», 1*. Retrieved from <http://www.social-science.com.ua/article/193> [in Ukrainian].

7. Sannikova, O.P. (2007). Formalno-dinamicheskie i kachestvennye metakharakteristiki individualnosti [Formal-dynamic and qualitative meta-characteristics of individuality]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru APN Ukrainy – Science and Education: Scientific and Practical Journal of the Southern Scientific Center of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 6–7, 30–33 [in Russian].

8. Selter, E. Retrieved from <http://www.openweb.ru/romek/faq1.htm> [in Russian].

9. Staut, S. (2002). *Upravlencheskii trening* [Management Training]. (A. Rakitina, Trans.). Saint Petersburg: Piter [in Russian].

10. Khokhlova, E.V. (2008). *Konstruktivnaia agresivnost v formirovanii navykov assertivnogo povedeniia studentov vuza* [Constructive aggressiveness in the formation of assertive behavior skills of university students]. (Candidate's thesis). Nizhnii Novgorod [in Russian].

11. Shamieva, V.A. (2009). *Assertivnost v strukture lichnosti subekta adaptatsii* [Assertiveness in the personality structure of the subject of adaptation]. (Extended abstract of candidate's thesis). Khabarovsk [in Russian].

PODOLYAK Nataliya – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (podolnatalya@gmail.com)

THE STRUCTURE OF ASSERTIVENESS FROM THE POSITION OF THE CONTINUAL AND HIERARCHICAL APPROACH

Abstract. *This article deals with a differential and psychological analysis of assertiveness, which is considered as a systemic multileveled personality trait and is studied from the perspective of the continual and hierarchical approach.*

The article presents the results of the theoretical analysis of the concept of «assertiveness», outlines the main approaches to understanding the structure of assertiveness in psychological science, the theoretical model of assertiveness from the position of the continual-hierarchical approach. Assertiveness is seen as a complex property of the individual. The phenomenon of «assertiveness» is interpreted as a multilevel, holistic formation, which includes formal-dynamic, content-personal and social-imperative levels. At each level, the assertiveness is represented by certain components that have a specific content. These components interact with each other, complement each other and form an integral property that is not limited to the sum of its constituents and can be considered as a system property characterized by activity and integrity.

The article reveals and describes the formal and dynamic (demand for assertiveness, drivenness in the manifestation of assertiveness, intensity, easiness, breadth, persistency of assertiveness manifestation, the degree of involvedness or distancing in the process of interaction) and quality (emotional, cognitive, behavioral, control and regulative) components of assertiveness.

Key words: *assertiveness, assertivity structure, continuum-hierarchical approach, aserivity indexes, components of assertiveness.*

Одержано 05.02.2018

УДК 378.147:61-051

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159087

ПОПІЛЬ Марія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (popilmaria@ukr.net)

ЛЕВИЦЬКА Ірина – викладач, ВНКЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини імені Андрея Крупинського», вул. П. Дорошенка, 70, Львів, 79000, Україна (dr.levytska@gmail.com)

ДО ПРОБЛЕМИ ОПТИМІЗАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДСЕСТЕР

Анотація. У статті аналізуються особливості професійної діяльності медичних сестер та розглядаються їх професійно-важливі особистісні якості, які виступають чинниками ефективності майбутньої фахової діяльності. Навчально-професійна підготовка медсестер розглядається як складна за змістом і структурою система, тісно пов'язана з навколишнім середовищем і власними внутрішніми характеристиками. При цьому сприйняття виробничих факторів як стрес-чинників визначається не стільки об'єктивно наявними умовами та труднощами, характерними для цієї професії, скільки індивідуально-психологічними особливостями працівників, мотивацією до діяльності та перебігом їх ідентифікаційних процесів.

Ключові слова: професійно-важливі особистісні якості, професійна ідентичність, самосвідомість, майбутні медсестри, Я-образ.

Актуальність теми. Підготовка в Україні кваліфікованих медичних працівників потребує вдосконалення з метою поліпшення якості послуг у сфері охорони здоров'я. Кожна професія висуває свої вимоги до фахівців, але, мабуть, тільки на медичного працівника накладаються такі високі й специфічні обов'язки, які пов'язані з високою відповідальністю за свої дії. Саме ме-

дикам люди довіряють найдорожче – власне здоров'я й життя і тому чекають від них повної самовіддачі, компетентної допомоги й обізнаності в останніх досягненнях науки та практики. Висока соціальна значущість означеної проблематики особливо актуалізувалась у світлі медичної кампанії, яка відбувається в Україні. Стратегічно те, що декларує Міністерство охорони здоров'я про напрям реформ у медичній галузі, на наш погляд, абсолютно правильна лінія, але тактично реформа виявилася мало підготовленою як у просвітницько-роз'яснювальній, так і в законодавчій та економічній площинах. У країні немає ні грошей, ні закону, ні спеціалістів на її реалізацію. Висловлюючи свої короткі міркування щодо процесу реформ у медичній галузі, ключовим аспектом нашого дослідження виступає особистість медичного працівника.

Стан дослідження проблеми. Різні аспекти впливу професійної діяльності на особистість вивчалися багатьма авторами (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Л. Анциферова, А. Асмолова, О. Бодальов, Л. Виготський, О. Борисова, Р. Грановська, Б. Ломов, Б. Паригін, С. Рубінштейн, В. Ядов та ін.).

Дослідження особистісних якостей лікаря присутня у медичних джерелах (Є. Вагнер, М. Лебедінський, І. Кассирський, О. Росновський, А. Громов та ін.); у психології (В. Коган, Л. Урванцев, Н. Яковлева, М. Жукова, Л. Вассерман, Г. Караванов); соціології (Т. Сілка [2], Г. Малухіна, Л. Клімова). Останнім часом в науковій літературі багато уваги приділяється питанню здоров'я медичних працівників (І. Кайдалова, В. Косарєв); професійному становленню медичних працівників середньої ланки (О. Бастракова, Л. Віноградов, М. Попіль [1], В. Ярцев); підвищенню кваліфікації медичних працівників (М. Блохіна, А. Дружинін, Н. Сербіновська).

Необхідно відзначити, що досить ґрунтовно на сьогоднішній час висвітлено проблему професійного становлення лікаря, й обділено увагою середній медичний персонал. Психологічне забезпечення діяльності медсестер залишається актуальним практичним питанням, але, на жаль, маловивченим.

Аналіз психологічної літератури, присвяченої дослідженню професійно важливих якостей медичних працівників, показує, що більшість авторів лише перераховують широко відомі

характеристики особистості, такі як уважність та спостережливість, пунктуальність й акуратність, уміння контролювати свої дії та вчинки, дисциплінованість тощо. При цьому ніяк не аргументують свої висновки емпіричними даними та уподібнюються творцям відомої і давно спростованої «теорії рис».

Із наукових робіт в сфері соціології медицини заслуговує уваги дослідження Т. Сілкиної Авторка розглядає процес формування соціального статусу медичної сестри та його результати, визначає соціальну роль медичної сестри як організатора й керівника, а також наводить результати соціологічного дослідження професійної спрямованості студентів медичного коледжу [2, 16].

Вивченню специфіки формування професійної ідентичності особистості та виявленню системи психологічних умов, що впливають на становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер у процесі фахової підготовки, присвячені наукові пошуки М. Попіль [1]. Дослідниця справедливо зауважує, що для медичної галузі характерним є те, що до фахівця, з одного боку, висувуються високі вимоги до особистісних та моральних якостей, а з іншого – соціально-економічні негаразди, які переживає суспільство, помітно відображаються у матеріальній підтримці та забезпечені як охорони здоров'я загалом, так і персоналу зокрема [1]. У зв'язку з окресленими тенденціями зростає ризик виникнення професійного стресу, який позначається на всьому житті людини, змінюючи її психічний та соматичний стан, призводячи до втрати здоров'я, появи психологічних проблем та деструктивних особистісних змін. Крім того, стрес є одним із чинників виникнення синдрому «професійного вигорання» як стану фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється у професіях соціальної сфери, в тому числі професії медсестри. Переживання психотравматичних обставин, підвищене емоційне напруження ускладнюють особистісне зростання й створюють труднощі в міжособистісній взаємодії.

Проте ми переконані, що сприйняття виробничих факторів як стрес-чинників визначається не стільки об'єктивно наявними умовами, скільки індивідуально-психологічними особливостями працівників, мотивацією до діяльності та перебігом ідентифікаційних процесів. Саме тому **метою статті** є виявлення сукупності умов, що пов'язані зі специфікою професійної діяльності

медичних сестер і розкриття їхніх професійно-важливих особистісних якостей як головного чинника ефективності фахової діяльності та лікувального процесу.

Виклад основного матеріалу. Робота медсестри, хоч і не вважається важкою фізичною працею, однак пов'язана з великими навантаженнями. Виконання професійних обов'язків вимагає чітких дій й підвищеної пильності, оскільки від цього залежать здоров'я та життя пацієнтів. Палатна медсестра проводить прийом і виписку хворих, стежить за станом їхнього здоров'я (контроль артеріального тиску, температури), займається видачею ліків, заповнює документацію (історію хвороби) тощо. Процедурна сестра відповідає за виконання певних лікувальних процедур. Фізіотерапевтична (робота полягає в умінні працювати з апаратурою), операційна (асистує лікареві при оперативному втручанні), сестра-лаборант (здійснює збір матеріалу для аналізів) виконують спеціальні функції, пройшовши попереднє навчання. Ці три типи можна об'єднати як сестри-фахівці. Дільнична сестра разом з лікарем веде прийом пацієнтів, заповнює документацію, відвідує важкохворих і виконує вдома необхідні процедури. Старша сестра здійснює організаторські функції. Це, певною мірою, найвища посада, на яку може розраховувати медична сестра [2]. Попри те, ми схильні бачити у посаді «старша медична сестра» певний рудамент радянської системи, такого собі «бригадира» й вважали б за доцільне переглянути необхідність такої штатної одиниці.

Виконуючи свої обов'язки, доглядаючи за хворими й, тим самим, безпосередньо сприяючи одужанню, сестра спілкується з пацієнтами, вступає з ними у взаємодію. Виконання призначень лікаря та догляд за хворими є ланкою, що пов'язує сестру з пацієнтом.

Як відомо, введення нових практичних методів або способів в медичну практику вимагає ретельної перевірки. Тому кожна виконувана маніпуляція має чітко прописану технологію проведення, відхилення від якої може призвести до загрози здоров'я людини, отже, не припускає ніякої творчості. Щобільше, маніпуляції доведені до автоматизму, коли процедура проходить швидко, чітко, безболісно для пацієнта, та її алгоритм вже не усвідомлюється – показник певної майстерності. Отже, ще однією особливістю діяльності медичної сестри є те, що вона день за днем

виконує монотонну, одноманітну роботу, яка не спрямована до творчості, а сприяє виникненню автоматизму.

Уже сама назва професії – середній медичний працівник – вказує на те, що вона є «посередником» між лікарем й пацієнтом, її діяльність полягає у виконанні й контролі над виконанням рекомендацій лікаря з приводу лікування. Тому можна говорити, що медсестра наділена виконавськими функціями, але водночас, вона має певну владу над хворими та молодшим медичним персоналом.

Під час оволодіння професією й накопичення досвіду розвиваються професійно важливі якості працівника. У найскладніших ситуаціях медсестра стоїть поруч з лікарем, її внесок в одужання хворого буває не меншим, ніж лікаря. Вона зобов'язана створювати атмосферу довіри між лікарем і хворим, сприяти підвищенню авторитету лікаря й медичної установи. Якщо лікар встановлює діагноз й призначає лікування, то виконує всі його призначення сестра. Від середнього медичного персоналу потрібна «висока службова й професійна дисципліна, чітке виконання всіх розпоряджень лікаря. Проте виконання цих обов'язків повинно здійснюватися не формально, а по внутрішній спонуці, прагненню безкорисливо робити все необхідне, щоб полегшити страждання хворої людини. Це вимагає постійного поповнення професійних знань й майстерності» [6, 33].

У контакті між сестрою й хворим, велике значення має її особистість. Сестра може любити свою професію, володіти професійними вміннями й навичками, проте, якщо вона через індивідуальні особливості часто конфліктує з хворими, її професійні якості не дадуть належного ефекту.

I. Харді виділяє шість типів особистості медсестер, ґрунтуючись на характеристиках їх професійної діяльності:

1) сестра-рутинер (надзвичайна ретельність, скрупульозність, спритність, але вона працює автоматично, проявляє низьку емпатійність до хворих);

2) сестра, що формально виконує свої обов'язки (прагнення до здійснення певного ідеалу; якщо поведінка переходить певні межі, зникає безпосередність, проявляється нещирість; поведінка іноді штучна, демонстративна);

3) тип «нервової» сестри (емоційна лабільність, схильність до невротичних реакцій, дратівливість, емоційна нестриманість, може бути грубою, часто буває похмурою; іпохондрична, нерідко погано впливає на інших);

4) сильний тип (відрізняється наполегливістю, рішучістю, нетерпимістю до щонайменших безладів; нерідко проявляється недостатня гнучкість, грубість і навіть агресивність з хворими; за сприятливих умов така сестра може бути хорошим організатором);

5) сестра материнського типу (дбайливо виконує свою роботу, виражає співчуття та емпатійність до хворих; робота для неї – невід’ємна умова життя, а турбота про хворих – її покликання);

6) сестра-фахівець (наділена особливими якостями, й тому отримує спеціальні завдання; виконує складні завдання, наприклад, у спеціальних лабораторіях) [6].

Нами виявлено, що для ефективного виконання професійних обов’язків медсестра, крім поглиблених медичних знань, повинна володіти спеціальними психологічними якостями. Серед професійно-особистісних якостей медсестри можна виділити емпатійність, потребу у спілкуванні, доброзичливість й безкорисливість, почуття такту й поваги до пацієнтів, низьку тривожність та впевненість у правильності своїх дій, стресостійкість, старанність, високу працездатність, активність, професійну компетентність, наявність спеціальних знань, здатність правильно поставити сестринський діагноз, забезпечити результативність лікувального курсу, вміння брати конструктивну участь у лікарських обходах, розборах і клінічних конференціях, вміло вести історії хвороби тощо. Зазначені професійно важливі якості мають інтерактивну спрямованість і є інтегрованими у структуру професійної ідентичності.

Результати емпіричного дослідження. Для вивчення відповідності уявлень про професійну діяльність вимогам, що ставляться до особистості фахівця, ми провели порівняльний аналіз Я-образу майбутніх медсестер (*студенти I-го та III-го курсів Львівського інституту медсестринства та лабораторної медицини*) на відповідність до професіограми медсестри, запропонувавши досліджуваним описати професію медсестри.

Більшість досліджуваних (майже 87 %) надали досить детальну характеристику професії медсестри, виділили основні труднощі й особливості праці медичного персоналу. В спільному обговоренні результатів цього дослідження студенти називали важливі, на їхню думку, аспекти поліпшення якості послуг у сфері охорони здоров'я, що будуть сприяти, наприклад, зниженню чинника втомлюваності медсестер. Переважна більшість погодилися з тим, що для успішного виконання обов'язків медсестри фахівець повинен діяти у напрямі свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди (тобто свої безпосередні бажання і прагнення) – для чого необхідна розвинена емоційно-вольова регуляція та певна система професійно-особистісних якостей.

На запитання «Хто підтримував вас у виборі професії?» більшість респондентів дали такі відповіді: «рідні», «друзі» (75,6 %). При відповіді на запитання «Вибір вами професії був випадковим чи завчасно продуманим?» значна частина опитуваних відзначили, що «завчасно продуманий» (92,3 %). Оволодіння професією опитаними студентами відбувається у такий спосіб: «багато часу приділяю самоосвіті: читаю додаткову медичну літературу, відвідую додаткові заняття» (75 %), «відвідую різні факультативи, щоб розширити свої професійні знання та перспективи» (35 %), «вивчаю усі обов'язкові дисципліни, незалежно від особистого інтересу до них» (28 %), «вибірково ставлюся до навчання, оволодіваю тим, що вважаю особливо важливим» (84 %), «налагоджую контакти, зв'язки з професіоналами в цій галузі» (8,3 %), «цікавлюся щодо попиту на спеціалістів цієї кваліфікації» (58 %).

В обговоренні було вказано на певні проблеми, пов'язані з професією медсестри. Наприклад, майже 43 % досліджуваних вважають, що престиж професії медсестри майже нівельовано. Молодь не хоче йти працювати до лікарень і намагається обрати більш престижну роботу, а багато медичних сестер вимушені звільнитися через низьку заробітну платню, адже їм треба якось утримувати власні родини. Головною проблемою названо соціальну незахищеність, тобто це – низька оплата праці, неукомплектованість кадрами, погані умови праці, матеріально-технічна незабезпеченість. На психологічні нюанси роботи медичної сес-

три вказали 78,5 %. Адже саме медична сестра витримує величезний стрес, цілий день тісно спілкуючись із хворими людьми, вислуховуючи їхні скарги. Вказано було на фізичне і емоційне навантаження. Тому лікарні укомплектовані медичними сестрами всього на 60–70 відсотків.

Серед психологічних детермінант професійної ідентичності важливе місце займає сформованість Я-образу. З метою його дослідження ми скористалися методикою **М. Куна і Т. Маккпартленда «Хто Я?»**. Аналізуючи категорію «Об'єктивних висловлювань», нами виявлено, що 87,6 % досліджуваних назвали свій статус – студент, 75,3 % вказали на майбутню професійну роль – медична сестра. Досліджувані, крім загальних особистісних характеристик (відповідальність, цілеспрямованість, оптимізм, впевненість та ін.), виявили у себе риси, що є необхідними й значущими у міжособистісному спілкуванні (комунікабельність, уважність, доброзичливість, активність), отже, сферу міжособистісних стосунків у них можна назвати актуалізованою.

Досліджувані використовували образні і метафоричні висловлювання, оперували поняттями, що належать до релігійної та екзистенціальної сфер, що свідчить про орієнтацію також на внутрішній, суб'єктивний світ. Творче мислення, розвинена уява представлені у досліджуваних третього року навчання більшою мірою, ніж у студентів-першокурсників.

Розвинене творче мислення дає змогу медсестрі моделювати варіанти можливих наслідків дій пацієнтів, можливих результатів конфліктної взаємодії у майбутній професійній діяльності. Спрямованість на внутрішній, суб'єктивний світ (як свій, так і інших людей) допомагають розуміти іншу людину, її внутрішній світ, а не приписувати власний досвід й погляди.

Ми також виявили, що у досліджуваних виражені особистісні й екзистенційні якості, разом з усвідомленням власних професійно-рольових характеристик.

На підставі аналізу особистісних характеристик за означеною методикою виявлено, що характеристики Я-образу досліджуваних збігаються з професійно важливими якостями медсестер та безпосередньо пов'язані зі структуруванням професійної ідентичності. Уявлення про себе як фахівця й майбутнього спе-

ціаліста обраної професії більшою мірою сформовано у студентів третього курсу навчання. Характеристики Я-образу з позиції описання функціонального, «професійного Я» досліджуваних третьокурсників є більш диференційованими, ніж характеристики досліджуваних першого року навчання.

Висновки. Професійна самоідентифікація виступає результатом фахової підготовки та професійного становлення. Важливим кроком у процесі формування професійної ідентичності є створення позитивного образу обраної професії: історії і значення професії у теперішній час, предмету, умов, засобів праці, вимог професії до людини, перспектив розвитку професії. Важливо мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, бачити позитивні зразки для наслідування у професійній діяльності. На основі зіставлення образу професії медсестри з Я-образом формується професійний Я-образ і виникає усвідомлення своєї тождності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної і майбутньої професійно-виробничої діяльності. В Я-образ студента включаються знання про свої інтереси, схильності, здібності і можливості, власну професійну спрямованість.

Отримані під час дослідження результати свідчать про необхідність **подальших розробок** у напрямі розкриття усіх механізмів становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер, переосмислення фундаментальних положень теорії ідентичності, її модернізації у зв'язку зі змінами, що відбулися в нашому суспільстві і супроводжувалися зміщенням пріоритетів у сфері ціннісних орієнтацій.

Література

1. Попіль М.І. Дослідження впливу професійної діяльності на особистість медичної сестри / М.І. Попіль // Науковий вісник Чернівецького національного університету : зб. наук. пр. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 449–450. Педагогіка і психологія. – С. 119–124.
2. Силкина Т.В. Формирование социального статуса медицинской сестры : автореф. дис. ... канд. социолог. наук : 14.00.52 / Т.В. Силкина. – Волгоград, 2002. – 23 с.
3. Харди И. Врач, сестра, больной / И. Харди. – Будапешт–Ленинград : Наука, 1988. – 352 с.

References

1. Popil, M.I. (2009). Doslidzhennia vplyvu profesiinoi diialnosti na osobystist medychnoi sestry [Investigation of the influence of professional activity on the personality of a nurse]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of Chernivtsi National University*, 449–450, 119–124. Chernivtsi: ChNU [in Ukrainian].
2. Silkina, T.V. (2002). *Formirovanie sotcialnogo statusa meditsynskoi sestry [Formation of the social status of the medical nurse]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Volgograd [in Ukrainian].
3. Khardi, I. (1988). *Vrach, sestra, bolnoi [The doctor, the nurse, the patient]*. Budapesht–Leningrad: Nauka [in Russian].

POPIL Mariya – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (popilmaria@ukr.net)

LEVYTSKA Iryna – Lecturer, A. Krupinsky Institute of Nursing and Health laboratory medicine of Lviv, Doroshenko Str., 70, Lviv, 79000, Ukraine (dr.levytska@gmail.com)

TO THE PROBLEMS OF OPTIMIZING THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE NURSES

Abstract. *Formation of professional identity of future nurses is ensured by a combination of conditions determined by the specifics of their professional activity. Formation of the most important psychological qualities of a person in the process of training future nurses is based on the motivational sphere of the individual, which includes value orientations of the future professional, the content of the profession, motives and goals. It is on this basis that professional knowledge is acquired in the future, abilities, actions, thinking are developed; professional technologies are improved, including methods of interaction in joint professional activities.*

An important step in the process of forming a professional identity is the creation of a positive image of the chosen profession: the history and significance of the profession at the present time, the subject, conditions, means of work, professional requirements to the person and the prospects of the profession. It is important to have an

idea of the requirements of a modern professional, see positive examples to follow in professional activities. Professional self-image, awareness of own identity in the chosen profession and positive attitude towards oneself as a subject of vocational and professional-manufacturing activity are formed on the basis of comparison of the image of the profession of nurse with the self-image. The knowledge about the interests, inclinations, abilities, opportunities and own professional orientation are included in the self-image of the student.

Key words: *professionally important personal qualities, professional identity, self-awareness, future nurses, self-image.*

Одержано 26.01.2018

УДК 159.9:37.018.1

DOI: 10.24919/2312-8437.43.159088

***РИГЕЛЬ Олеся** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (olesyarygel@ukr.net)*

***ПОСАЦЬКИЙ Олександр** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (Boroda-63@ukr.net)*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЧИННИКІВ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ КОНФЛІКТІВ

***Анотація.** У статті розглядаються психологічні особливості конфліктів між батьками та дітьми. Правильно підібраний у відносинах із власними дітьми підхід допомагає поглибити і одночасно розширити внутрішньосімейне спілкування. Відносини між батьками і дітьми багато в чому визначаються стилем виховання, який вибирають дорослі, щоб впливати на своїх нащадків. Вибір цей зумовлюється особистим досвідом батьків, їх ознайомлення з педагогічними доктринами і просто власним розумінням.*

***Ключові слова:** конфлікт, інцидент, діти, типи сімейних відносин.*

Постановка проблеми. Сьогодні Україна переживає складні соціально-економічні зміни, які істотно відбиваються на становищі всіх елементів соціальних структур, зокрема сім'ї. Сім'я є найменшим осередком суспільства, що постійно відчуває на собі безпосередньо чи опосередковано ті зміни, які відбуваються у країні, та відповідно сама накладає відбиток на розвиток суспільства. Процес формування, становлення та розвитку сучасної української сім'ї проходить у складних і суперечливих умовах, на фоні яких відбувається погіршення фізичного і психічного

стану здоров'я людей, зростання міжособистісної ізоляції, агресивності, нездатності розв'язувати проблеми і конфлікти, що виникають на їхньому життєвому шляху. Сьогодні сім'я стикається з низкою нових проблем, значною мірою втрачає здатність виконувати життєво необхідні функції і стоїть на порозі кризи. З огляду на це можна говорити, що ситуація з внутрішньосімейними стосунками поступово погіршується внаслідок збільшення суперечностей і конфліктів у суспільстві. Ці обставини можуть мати негативні наслідки не лише для сім'ї, але й для країни загалом.

Родина є першим інститутом соціалізації дитини. Саме сімейне виховання – найбільш природне і відіграє визначальну роль у розвитку й формуванні особистості. Вибираючи свій стиль поведінки у взаємодії з дитиною, батьки виявляються у ситуації невизначеності й можуть відчувати непевність у собі, почуття провини тощо. Неправильний вибір стилю взаємодії між батьками і дітьми провокує конфліктні ситуації у сім'ї. Усе це визначає потребу в психологічному супроводі родини і сімейного виховання [2].

Проблеми сімейних взаємовідносин привертала увагу багатьох вчених, зокрема: Е. Ейдемільера, що досліджував психологічні особливості згуртованої сім'ї: турбота про кожного члена родини, що сприймається як найбільш простий і природний спосіб задоволення власних потреб; розвинена довіра членів сім'ї один до одного; симпатія.

Аналіз останніх публікацій. Проблема батьківсько-дитячих конфліктів була предметом вивчення таких вчених, як М. Абалкіна, Т. Андрєєва, Ю. Бакуліна, І. Гребенніков, Т. Гурко, Е. Ейдемільер, Е. Калмикова, С. Ковальов, М. Обозов, Ю. Олійник, Л. Шнейдер, В. Юстицькіс. Науково-психологічні уявлення про особливості сімейних взаємин та причини виникнення конфліктів у сім'ї досліджували Ю. Альошина, Н. Грішина, С. Ковальов, С. Крадохвіл, Д. Кустар, В. Сисенко.

Метою статті є виявити причини, які викликають появу напруження, а згодом і конфлікти у стосунках між батьками та дітьми.

Конфлікт (лат. *conflictus* – зіткнення) – це зіткнення різноспрямованих цілей, інтересів, позицій, думок та поглядів окремих індивідів чи груп. Конфлікт ґрунтується на суперечностях,

зумовлених протилежними позиціями сторін або різними цілями чи засобами їх досягнення, а також незбіганням інтересів, бажань, прагнень індивідів тощо. Зазвичай конфлікт виникає, коли одна зі сторін починає діяти, ігноруючи інтереси іншої [3].

Чому ж виникають конфлікти між батьками і дітьми? Крім загальних причин, які породжують конфліктність взаємин людей, виділяють психологічні фактори.

1. Тип сімейних відносин. Виділяють гармонійний і дисгармонійний типи сімейних відносин. У гармонійній родині встановлюється рухлива рівновага, що виявляється в оформленні психологічних ролей кожного члена родини, формуванні сімейного «Ми», здатності членів родини дозволяти суперечності. Дисгармонія родини – це негативний характер подружніх відносин, що виражається у конфліктній взаємодії подружжя. Рівень психологічної напруги в такій родині має тенденцію до наростання, приводячи до невротичних реакцій її членів, виникнення почуття постійного занепокоєння у дітей [3; 4].

2. Деструктивність сімейного виховання. Виділяють такі риси деструктивних типів виховання: розбіжності членів родини з питань виховання; суперечливість, непослідовність, неадекватність; опіка і заборони в багатьох сферах життя дітей; підвищені вимоги до дітей, часте застосування погроз, осудів.

3. Вікові кризи дітей розглядаються як фактори їх підвищеної конфліктності. Вікова криза – це перехідний період від одного етапу дитячого розвитку до іншого. У критичні періоди діти стають неслухняними, примхливими, дратівливими. Вони часто вступають у конфлікти з оточенням, особливо з батьками. У них виникає негативне ставлення до зобов'язань, які вони раніше виконували, що призводить до впертості. Найбільш часто конфлікти в батьків виникають з дітьми підліткового віку, з цим пов'язана підліткова криза 15–17 років. Психологи виділяють такі типи конфліктів підлітків з батьками: нестійкості батьківського ставлення (постійна зміна критеріїв оцінки дитини); конфлікт гіперопіки, конфлікт неповаги прав на самостійність (тотальність вказівок і контролю); батьківського авторитету (прагнення домогтися свого за будь-яку ціну).

4. Одним з можливих факторів, що спричиняє конфлікти у родинах є особистісний фактор. Середовище особистісних особливостей батьків, що спричиняють їхні конфлікти з дітьми, виділяють консервативний спосіб мислення, прихильність до застарілих правил поведінки і шкідливих звичок (вживання алкоголю тощо), авторитарність суджень, ортодоксальність переконань тощо. Серед особистісних особливостей дітей називають такі, як низька успішність, порушення правил поведінки, ігнорування рекомендацій батьків, а також неслухняність, упертість, егоїзм і геоцентризм, самовпевненість, лінощі тощо. Таким чином, розглянуті конфлікти можуть бути представлені як результат помилок батьків і дітей [2; 4].

Основи наукової теорії розуміння людини людиною у вітчизняній психології найбільш повно розроблені в дослідженнях О. Бодальова і його співробітників. Встановлено, що розуміння іншої людини полягає у розв'язанні складної мислительної задачі, спрямованої на виявлення її індивідуальності, індивідуально-неповторної своєрідності її особистості.

Батьківські ставлення до дітей мають багату палітру проявів, а отже, і глосарій цієї проблеми теж чималий. Найчастіше використовуються поняття «виховання», «сімейне виховання», «батьківське виховання», «тип виховання», «стиль виховання», «батьківська позиція», «батьківсько-дитячі стосунки» тощо. Виховання трактується як діяльність з передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування певних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, які забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і виробничої праці [2; 5].

Основна мета виховання – допомогти дітям стати повноправними членами свого суспільства, носіями його культури – однакова у всьому світі, тим не менше в різних культурах абсолютно різні уявлення про те, як найкраще її досягнути. Але і в рамках однієї культури сім'ї не завжди складаються із матері, батька і дітей, а отже, різні структури сім'ї можуть впливати на сімейну динаміку.

Не завжди з однаковим розумінням батьки ставляться до дітей. Сімейне виховання розглядається в літературі не лише як

цілеспрямована система впливів батьків на дитину, але і як характер поведінки з нею. Зазвичай, поняття «сімейне виховання» «батьківське виховання» вживаються як синоніми. Хоча поняття «сімейне виховання» ширше, оскільки може передбачати, крім впливу батьків, виховні впливи інших членів сім'ї: бабусь, дідусів, братів, сестер і ін. Оскільки виховання, в тому числі сімейне, здійснюється через спілкування, психологи вбачають можливим перенесення структури спілкування на структуру виховання.

Багато дослідників виділяють такі виховні впливи, як контроль, покарання, заохочення. Є. Маккобі включає до батьківського контролю такі моменти: обмеження, вимогливість, довільний прояв влади, послідовність.

Поєднання батьківського контролю, емпатії, доброзичливості, підтримки самостійності у дітей Д. Баумунд називає моделлю авторитетного батьківського контролю. Друга виділена нею модель – владна – характеризується жорстким контролем, строгістю, меншою теплотою, розумінням і співчуттям, зменшенням часу спілкування з дітьми. І третя модель – поблажливої поведінки – властива невимогливим, неорганізованим батькам, які мало уваги звертають на розвиток незалежності дитини і її впевненості в собі. Автор прийшла до висновку, що діти авторитетних батьків мають найвищий рівень незалежності, зрілості, впевненості у собі, стриманості, активності і допитливості, тоді як у поблажливих батьків діти зовсім не допитливі і не вміють стримувати себе.

Г. Стадник (1992) експериментально виявила кілька модифікацій способу впливу батьків на розвиток пізнавальної активності дошкільників: конструктивний, імперативний, індиферентний [4].

Конструктивний спосіб впливу характеризується емоційно позитивним, зацікавленим ставленням дорослого до дитини, стимуляцією її пошукових дій, заохочувальними та конструктивними оцінками судженнями, створенням у дитини впевненості у досягненні успіху при розв'язуванні пізнавальних задач.

Імперативний спосіб впливу характеризується вказівками дорослого, які жорстко регламентують дії дитини та пригнічу-

ють її ініціативу і самостійний пошук, відсутністю заохочувальних і конструктивних оцінних суджень.

Індиферентний спосіб впливу відзначається байдужим ставленням дорослих до пізнавальної діяльності дитини; відсутністю вказівок і звертань, що стимулюють самостійний пошук нового; надмірним застосуванням зауважень деструктивного характеру, які констатують невдалі дії дитини. Дослідниця робить висновки, що тільки в атмосфері любові і взаєморозуміння дитина може повністю розкритися, проявити індивідуальні особливості, тобто повноцінно розвиватися. Уявлення про дитину і ставлення до неї – це внутрішня основа типу виховання.

Таким чином, під типом (стилем) сімейного виховання розуміють різні системи впливів і способів поведінки батьків з дитиною, види ставлення до неї, а також уявлення про неї. У психології існує велика кількість класифікацій типів сімейного виховання, хоча єдиної основи класифікації немає. Іноді за основу брався емоційний компонент виховання, іноді способи впливу на дитину тощо.

Е. Ейдемільер виділив основні характеристики типів виховання дитини: рівень гіперпротекції; задоволеність потреб; вимоги, які висуваються до дитини; санкції, які накладаються на неї; виховна невпевненість батьків. На основі цих характеристик подається опис типів виховання.

Розглянемо класифікацію стилів виховання підлітків, запропоновану Є. Личком і Е. Ейдемільером [2, 4].

1. Гіпопротекція. Характеризується нестачею опіки і контролю. Дитина залишається без нагляду. До підлітка проявляють мало уваги, немає зацікавленості у його справах, часто мають місце фізична занедбаність і недоглянутість. При прихованій гіпопротекції контроль і турбота мають формальний характер, батьки не включаються у життя дитини. Невключеність дитини в життя сім'ї призводить до асоціальної поведінки через незадоволеність потреби в любові і прихильності.

2. Домінуюча гіперпротекція. Проявляється у підвищеній, загостреній увазі і турботі про дитину, надмірній опіці і дріб'язковому контролі поведінки, стеженні, заборонах і обмеженнях. Дитину не привчають до самостійності, пригнічують розвиток її

почуття самостійності і відповідальності. Це призводить або до реакції емансипації, або до безініціативності, невміння постояти за себе.

3. Спотворююча гіперепротекція. Так називають виховання «кумира сім'ї». Батьки прагнуть звільнити дитину від найменших труднощів, задовольняють всі її бажання, надмірно обожнюють і опікують, захоплюються її мінімальними успіхами і вимагають такого ж захоплення від інших. Результат такого виховання проявляється у високому рівні домагань, прагненні до лідерства при недостатній наполегливості і опорі на власні сили.

4. Емоційне відторгнення. Дитина є для батьків тягарем. Її потреби ігноруються. Деколи з нею поводяться жорстоко. Батьки (чи ті, хто їх заміняє: мачуха, вітчим та ін.) вважають дитину тягарем і проявляють загальну незадоволеність нею. Часто спостерігається приховане емоційне відторгнення: батьки прагнуть завуалювати реальне ставлення до дитини підвищеною турботою і увагою до неї. Цей стиль виховання найбільш негативно впливає на розвиток дитини.

5. Жорсткі взаємини. Можуть проявлятися відкрито, коли на дитині зривають злість, застосовуючи насилля, або бути прихованими, коли між батьками і дитиною стоїть стіна емоційної холодності і ворожості.

6. Підвищена моральна відповідальність. Від дитини вимагають чесності, порядності, почуття відповідальності, що не відповідають її віку. Ігноруючи інтереси і можливості підлітка, покладають на нього відповідальність за благополуччя близьких. Йому насильно приписують роль голови сім'ї. Батьки сподіваються на особливе майбутнє своєї дитини, а дитина боїться їх розчарувати. Часто їй доручають доглядати за молодшими дітьми чи престарілими.

Забезпечуються умови для особистісного розвитку батьків і дітей, використовуються педагогічно доцільні методи виховання, одним з яких є виховання довірою або авансування довірою. Через довіру виявляється повага до особистості. Адже, якщо батьки вірять у чесність, доброту, відповідальність малюка, у те, що він здатен подолати труднощі, виправляти свою поведінку, це надає дитині наснаги, окрилює її, і вона прагне до того, щоб виправдати цю довіру, стати кращою, такою, якою її бачать.

Висновки. Головним є правило: неможна врегульовувати конфлікти та проблеми, намагаючись змінити поведінку іншого учасника конфлікту. Це тупиковий шлях, що веде лише до посилення конфлікту і загострення взаємних образ. Реально можна змінити поведінку лише однієї людини – самої себе.

Тому сім'я повинна мати в очах дитини такі характеристики, які сприяли б створенню оптимальної атмосфери взаєморозуміння й довіри. Без сумніву, досвід перших років життя, проведених у сім'ї, зберігає фундаментальне значення, полегшує духовне самовдосконалення або гальмує його. Тому важливо, щоб здатність довіряти виховувалася з раннього віку.

Перспективами подальшого дослідження є розробка і проведення корекційної програми з подолання конфліктів між батьками і дітьми, а також перевірка її ефективності.

Література

1. Баскина Ю.В. Методика диагностики родительского отношения (методика включенного конфликта) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Ю.В. Баскина. – М., 1992. – 24 с.
2. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї / О.І. Бондарчук. – М. : Питер, 2000. – 382 с.
3. Забродський М.М. Основи вікової психології : навч. посіб. / М.М. Забродський. – Тернопіль : Богдан, 2009. – 498 с.
4. К вопросу о компонентах феномена родительства // Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе : сб. науч. трудов. – Курган, 2002. – 81 с.
5. Щербань П. Психологія сучасної сім'ї та педагогіка сімейних взаємин / П. Щербань // Рідна школа. – 2005. – С. 14–15.

References

1. Baskina, Yu.V. (1992). *Metodika diagnostiki roditel'skogo otnosheniia (metodika vkluchennogo konflikta) [Parental Relations Diagnostic Technique (Methodology of Inclusive Conflict)]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Moscow [in Russian].
2. Bondarchuk, O.I. (2000). *Psykhologhiia simi [Psychology of the family]*. Moscow: Piter [in Ukrainian].
3. Zabrodskyy, M.M. (2009). *Osnovy vikovoi psykhologhii [Fundamentals of age psychology]*. Ternopil: Bohdan [in Ukrainian].
4. К вопросу о компонентах феномена родительства [On the question of the components of the phenomenon of parenthood]. (2002). *Psikholo-*

gicheskoe soprovozhdenie lichnosti v pedagogicheskom protsesse – Psychological support of the person in the pedagogical process. Kurgan [in Russian].

5. Shcherban, P. (2005). *Psykhologhiia suchasnoi simi ta pedahohika simeinykh vzaiemyn* [Psychology of the modern family and the pedagogy of family relationships]. *Ridna shkola – Native school* (pp. 14–15) [in Ukrainian].

RYHEL Olesya – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (olesyarygel@ukr.net)

POSATSKYI Oleksandr – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (Boroda-63@ukr.net)

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF FACTORS OF CONFLICT BETWEEN PARENTS AND CHILDREN

Abstract. *The article describes the psychological characteristics of conflicts between parents and children. The correct relations with their children approach allows both to deepen and broaden inter-family communication. Relationships between parents and children is largely determined by the style of education that adults choose to influence their offspring.*

The conflict in psychology is seen as a collision of opposing goals, interests, positions, thoughts and views of opponents or actors of interaction. Conflict situation arises in the presence of conflicting positions of the parties. Consequently, it contains subjects of the conflict (opponents) and its subject. Learning to communicate with their own children is not at the level of orders, but on other democratic principles, and it is not easy. The fast and successful development of the person begins as soon as adopters recognize their child as a developing person.

A well-established approach to relationships with their own children allows deepening and simultaneously expanding intra-family communication. In this case, the child helps the parents to look at the new world, to feel the joy of his discovery. The relationship between

parents and children is largely determined by the parenting style chosen by adults to influence their descendants.

The choice is determined by the personal experience of parents, their familiarity with pedagogical doctrines and simply their own understanding. However, whatever style of parenting would be chosen by parents in communicating with their children, sooner or later it would conflict with the needs, settings and requests of the child. Hence the conclusion – the collisions and conflicts of representatives of senior and younger generations in the family are almost as inevitable, as in the relationship between the spouses.

Conflicts of representatives of different generations are quite common in families and stable work teams. People who grew up in different social conditions have different systems of values. The image of the world differs in the eyes of adolescents and adults. Externally, of course, they live in one time and space. But their attention is attracted by completely different elements of the world. And sometimes it's very difficult to understand the relations between representatives of different generations. The need for communication is an internal basis for personal relationships between people.

Key words: *conflict, incident, children, types of family relationships.*

Одержано 19.02.2018

УДК 159.9:373-056.2/.3
DOI: 10.24919/2312-8437.43.159089

СТЕЦЬ Валентина – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (valentina_stec@ukr.net)

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ТА ФАКТОРИ ГОТОВНОСТІ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ

***Анотація.** У статті проведено аналіз найбільш проблемних аспектів психологічної готовності до інклюзивної освіти педагогів і батьків. Показані проблеми формування мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів готовності у педагогів і батьків дітей з ОМЗ. У педагогів переважає зовнішня мотивація, відзначаються труднощі зміни ставлення до освітнього процесу, сприйняття його як варіативного, що має кілька траєкторій. Для батьків дітей з ОМЗ інклюзивна освіта є ситуацією невизначеності, оскільки відсутні чіткі уявлення про завдання і організацію процесу, іноді – завищений рівень очікувань. В обох групах батьків відзначений недостатній рівень сформованості якостей, необхідних для ефективної взаємодії. Визначено деякі фактори, що впливають на формування психологічної готовності до інклюзії у педагогів і батьків.*

***Ключові слова:** батьки, діти з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзивна освіта, психологічна готовність, педагоги.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграційний процес у сучасному суспільстві найбільш активно проявляється в сфері освіти. Аби не заглиблюватися в цій роботі в аналіз основних підходів до інклюзивної освіти, відзначимо, що вона, ймовірно, стає етапом розвитку освітньої системи загалом [1]. Відповідно до Закону про освіту, інклюзія має забезпечити рівнодоступність освіти для всіх незалежно «від освітніх потреб та індивідуальних можливостей людини [8]. Однак зміни на законодавчому рівні і навіть у практиці освітніх установ не знімають

проблем психологічного характеру, пов'язаних з готовністю учасників освітнього процесу до інклюзії.

Якщо раніше в центрі уваги дослідників перебували методологічні, організаційні, методичні питання інклюзії, то сьогодні виникає необхідність поглибленого вивчення психологічної готовності до змін педагогів, батьків, дітей.

Досить значна кількість робіт присвячена вивченню готовності педагогів до інклюзивної освіти. Підкреслюється необхідність зміни змісту і методів професійної підготовки фахівця на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Важливою проблемою залишається підвищення кваліфікації або перенавчання вже працюючих педагогів, недостатність методичної підготовки вихователів та вчителів [3; 9; 14]. Особливої актуальності сьогодні набуває проблема доступності професійної та вищої освіти для людей з ОМЗ [5; 7]. З іншого боку, окрім професійних знань і умінь, робота в системі інклюзії вимагає змін в емоційній і мотиваційній сферах педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці існують різні підходи до аналізу проблеми психологічної готовності. На сучасному етапі психологічна готовність вивчається переважно в аспекті готовності до діяльності. Прихильники функціонального підходу пов'язують готовність з мобілізацією психофізіологічних систем організму. Цей стан забезпечує ефективність діяльності (М. Левітін, В. Ковальов, П. Нерсесян, В. Алаторцев і ін.). В особистісному підході основна увага приділяється структурі, змісту психологічної готовності, етапам її формування в процесі розвитку особистості. Психологічна готовність розуміється як особистісне утворення, підкреслюється обумовленість готовності мотиваційною сферою особистості (Я. Коломинський, К. Платонов, В. Сластьонін та ін.). З погляду особистісно-діяльнісного підходу психологічна готовність розуміється як прояв особистісних і суб'єктивних особливостей, властивостей і якостей людини в їх цілісності, що забезпечує людині можливість ефективного виконання своїх функцій (М. Дьяченко).

Досить докладно в психології розроблена проблема психологічної готовності до педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, К. Дурай-Новакова та ін.). У низці робіт висвітлюються питання психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Визначається структура, основні характеристики готовності (С. Альохіна, М. Семаго, О. Кузміна, В. Хитрюк та ін.). Однак у сучасній психологічній літературі недостатньо досліджень, спрямованих на вивчення психологічної готовності батьків різних категорій дітей до інклюзивної освіти, є роботи пов'язані з вивченням ставлення до інклюзивної освіти батьків дітей з типовим розвитком. У дослідженнях підкреслюється низька освіченість батьків щодо ідей, цілей і завдань інклюзії [2; 6]. Серед позитивних аспектів інклюзії відзначається виховання толерантності у інших [2; 6]. У статтях Т. Дегтярьової відзначається наявність у батьків побоювання можливості зниження рівня освіти в інклюзивну класі, зниження уваги до дітей з типовим розвитком. У роботі Е. Слюсареві вказується на формування суперечливих тенденцій у позиції батьків.

У роботах С. Альохіна підкреслюється провідна роль учителя в успішності впровадження інклюзивної освіти. Дослідник показувала необхідність зміни ставлення педагога до освітнього процесу, «емоційної готовності і морального прийняття ідеї інклюзії» [2, 74]. Різні аспекти психологічної готовності педагогів проаналізовано в дослідженнях В. Хитрюк. Автором підкреслюється важливість ціннісного аспекту в структурі готовності, вказується на необхідність формування ціннісного ставлення до людини незалежно від її здібностей і можливостей як основи інклюзивної культури [13].

Психологічна готовність батьків до інклюзивної освіти традиційно вивчається в двох аспектах. При дослідженні взаємин батьків дітей з типовим розвитком до інклюзії проблемними питаннями є недостатність знань про особливості розвитку дітей з ОМЗ, стигмація певних категорій дітей (зокрема, з порушеннями інтелекту, розладами аутистичного спектру), недостатність готовності до взаємодії для розв'язання можливих важких ситуацій [4; 6; 9].

Невелика кількість робіт присвячена вивченню готовності до інклюзії батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Основними проблемами є недостатність знань батьків про завдання інклюзії, а також побоювання батьків з приводу адаптації дитини до освітньої установи і щодо ставлення до неї педагогів і однокласників [11; 12].

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на певні доробки в цьому напрямі, на наш погляд, актуальними залишаються питання виявлення найбільш проблемних аспектів психологічної готовності до інклюзії учасників освітнього процесу на цьому етапі розвитку системи освіти, а також аналіз факторів, що впливають на їхнє формування.

Мета – вивчення психологічної готовності до інклюзивної освіти педагогів і батьків різних категорій дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення психологічної готовності до інклюзивної освіти педагогів і батьків різних категорій дітей було організовано дослідження, в якому взяло участь 107 педагогів (вихователі ДНЗ та вчителі середніх шкіл), 210 батьків дітей дошкільного, молодшого шкільного і підліткового віку (105 батьків дітей з ОМЗ, 105 батьків дітей з типовим розвитком). Дослідження проводилося в освітніх установах м. Дрогобич і Дрогобицького району. Оскільки основні результати дослідження були викладені в низці статей, у цій статті звернемося до аналізу конкретних труднощів щодо формування готовності до інклюзії в учасників освітнього процесу.

З огляду на спонукальну, спрямовуючу, змістоутворювальну функцію мотивів діяльності, звернемо увагу, насамперед, на недостатність мотиваційного компонента готовності. Свою включеність в інклюзивний процес вчителі і вихователі пояснюють, в основному, зовнішніми факторами: «змінилося законодавство», «стає багато таких дітей», «адміністрація скерувала на навчання, тому що діти з ОМЗ будуть в моєму класі». Зовнішня мотивація присутня у 45 % педагогів ДНЗ, інші респонденти залишили питання без відповіді. У 72 % вчителів шкіл переважають зовнішні мотиви, для 17 % респондентів питання інклюзії не актуальне; 10 % респондентів залишили питання без відповіді. Недостатність мотиваційно-ціннісного аспекту, ймовірно, обумовлена традиційним ставленням до освіти як до процесу оволодіння системою знань, умінь і навичок, підсумковим вираженням якого стають бали іспиту. Значні труднощі сьогодні спостерігаються в перебудові сприйняття освіти як варіативного процесу, що має кілька траєкторій, метою якого є соціалізація особистості. У реальній практиці до цих пір найбільш поширені два варіанти навчання: за основною освітньою програмою і індиві-

дуальному навчанні вдома. Труднощі зміни ставлення до освітнього процесу пов'язані і з етапністю його організації. Успішність проходження одного етапу стає основою для переходу на наступний щабель. Сьогодні розширення орієнтирів освітнього процесу на рівні початкової школи і відсутність цих орієнтирів на рівні середньої ланки створює відчуття невизначеності, що не сприяє формуванню професійної мотивації. Педагоги очікують ситуації підвищеної відповідальності і збільшення емоційного навантаження (приблизно 20 % респондентів), коли вони змушені визначати освітню траєкторію дитини, не маючи достатнього досвіду. Це важливий момент, оскільки близько 40 % вихователів і 64 % вчителів показують межовий рівень педагогічної толерантності, що свідчить про високий рівень емоційної напруги.

Ймовірно, вказані труднощі в зміні ставлення до освітнього процесу пов'язані і з деяким формалізмом знань про особливості розвитку дітей з різними видами дизонтогенезу. Цікаво, що у педагогів, які мають досвід роботи з дітьми з ОМЗ, присутні очікування абсолютної компенсації специфіки розвитку. Виникають, наприклад, питання: «До якого віку дитина з розладами аутичного спектру навчиться спонтанної поведінки? Скільки потрібно часу для компенсації порушень слуху і коли дитина перестане потребувати психолого-педагогічного супроводу?». Такі факти свідчать про недостатність когнітивного компонента готовності педагогів. У зв'язку з цим виникають труднощі постановки стратегічних цілей освіти в роботі з дітьми з ОМЗ, які позначають більше 30 % вчителів та вихователів. Вчителі шкіл, а особливо вихователі ДНЗ, відзначають високий рівень труднощів у плануванні роботи, в тематичному плануванні в умовах інклюзії, в постановці цілей і завдань інклюзії. Значущим чинником є невизначеність перспективи навчання дітей з ОМЗ на рівні професійної і вищої освіти, що веде педагогів до оцінки своєї діяльності в інклюзії яка вимагає значних затрат, але не має значного результату. Іншою особливістю когнітивного компонента є неадекватна оцінка очікуваних труднощів у навчанні різних категорій дітей. Традиційно як найбільш складна оцінюється робота з дітьми з порушеннями інтелекту і розладами аутичного спектру. Пріоритет надається роботі з дітьми з сенсорними порушеннями, порушеннями мови, опорно-рухового апарату. Однак нав-

чання цих категорій дітей потребує не меншої методичної підготовленості фахівця. Окрім того, важливим і важким аспектом буде створення ситуації успіху для дитини в класі, включення її в загальну діяльність. Проблеми методичного характеру відзначають як високо значущі більше 50 % педагогів шкіл та ДНЗ. Зазначені труднощі пов'язані з недостатністю практичного досвіду роботи з різними категоріями дітей з ОМЗ, що має враховуватися при плануванні курсів підвищення кваліфікації, програм перенавчання спеціалістів.

Готовність до інклюзивної освіти батьків дітей з ОМЗ також характеризується проблемними аспектами. Визначаючи специфіку когнітивного компонента, хотілося б відзначити такі важливі моменти: батьки знають специфіку розвитку дитини, її потреби, але дуже мало поінформовані в питаннях організації інклюзивної освіти, в законодавчих актах, що регулюють освітній процес. Батьки практично не мають уявлення про варіанти адаптованих освітніх програм, про зміст психолого-педагогічного супроводу дитини в школі. Ймовірно, внаслідок цього батьки висловлюють побоювання з приводу навчання дитини в інклюзивному класі: «Боюся, що не впорається з програмою; не встигатиме разом з усіма». Найчастіше подібні побоювання звучать у батьків дітей з порушеннями інтелекту. У частини батьків (17 %) є розуміння інклюзії як «розвитку і навчання дитини нарівні з однолітками». У деяких випадках це свідчення завищених очікувань від інклюзивної практики.

Загалом інклюзивна освіта для батьків є ситуацією невизначеності: недостатні уявлення про організацію процесу, його завдання і, відповідно, підсумку. Великі побоювання пов'язані у батьків зі ставленням до дитини вчителя та інших дітей (2-е місце в рейтингу важких ситуацій). Також високий ступінь побоювань пов'язаний у батьків з процесом адаптації дитини до навчального закладу (1-е місце в рейтингу важких ситуацій). Ймовірно, тому приблизно 30 % батьків дошкільнят та 68 % батьків молодших школярів не змогли сформулювати свої очікування від освітнього процесу. Найменше готові включитися в інклюзію батьки дітей з порушеннями інтелекту, функцій опорно-рухового апарату, а також батьки дітей підліткового віку. Серед батьків підлітків 30 % респондентів очікують «проблем» від інклюзив-

ної освіти. Цей результат має статистично значущі відмінності порівняно з відповідями батьків дошкільнят ($\varphi = 2,844$ при $p \leq 0,01$) і батьків молодших школярів ($\varphi = 2,371$ при $p \leq 0,01$). Дуже невеликий відсоток батьків має уявлення про організацію і зміст інклюзивної освіти. У нашому дослідженні це були респонденти, включені в громадські батьківські організації. Вони демонструють знання основ законодавства, частіше в мотиваційних умовах звучать теми соціалізації і розвитку дітей, батьки демонструють більшу готовність до взаємодії з педагогами, готовність до обміну досвідом (отримана статистично значуща різниця в групах батьків дошкільнят і молодших школярів $\varphi = 2,020$ при $p \leq 0,01$). У цьому дослідженні така група респондентів трапляється серед батьків дошкільнят.

Змістовно мотиви батьків характеризуються прагненням до соціалізації дитини (8,5 % респондентів), але більшою мірою батьки хочуть «рівноцінного ставлення до дітей з ОМЗ; зміни ставлення з боку соціуму; відсутності ізоляції дітей з ОМЗ» (такі відповіді присутні у 15,2 % респондентів); 17 % батьків очікують «створення умов для розвитку і навчання дітей з ОМЗ».

Недостатність знань про інклюзивну освіту, ситуація невизначеності мають важливе значення з урахуванням того факту, що за результатами методики «Мотивація афіліації» (О. Мехрабіана в модифікації М. Магомед-Емінова) у 16 % батьків дітей з ОМЗ можна припустити наявність стану внутрішнього дискомфорту і напруженості. Більшості батьків дітей з ОМЗ потрібен грамотний психолого-педагогічний супровід при включенні дитини в інклюзивну освіту. Одним із важливих завдань супроводу має стати ліквідація прогалів у знаннях про сутність, зміст, організацію інклюзії, роз'яснення специфіки варіантів адаптованих освітніх програм, визначення освітніх потреб дітей і способів їх забезпечення. Іншим завданням стає формування адекватної мотивації, реальних очікувань, які можуть бути реалізованими при цьому варіанті навчання. Важливим завданням є стабілізація емоційного стану батьків.

Психологічна готовність до інклюзії батьків дітей з типовим розвитком багато в чому визначається існуючими в суспільстві соціальними установками стосовно дітей і дорослих з ОМЗ, тому виділити найбільш проблемні аспекти практично неможли-

во. Для цієї категорії респондентів проблема інклюзивної освіти не є особистісно значущою, вони практично не мають особистого досвіду взаємодії з людьми з ОМЗ. Традиційно батьки демонструють знання завдань інклюзії, визначаючи їх як «залучення дитини до життя в суспільстві; забезпечення рівних прав та можливостей». Респонденти декларують толерантне ставлення до дітей з ОМЗ, підтримуючи взаємодію дітей з типовим розвитком та дітей з ОМЗ (45 % відповідей); визначаючи як провідні почуття стосовно дітей з ОМЗ співчуття, жалість, розгубленість, тривогу; називаючи серед головних якостей людей з ОМЗ життєстійкість (58 виборів) і працьовитість (27 виборів). Однак об'єднання дітей в інклюзивні класи підтримують приблизно 28 % респондентів, 17 % висловилися категорично проти. Решта говорять про об'єднання дітей у «спеціальних класах», що навряд чи можна назвати інклюзивною практикою. Очікувано, на думку батьків, в інклюзивну освіту не включаються діти з порушеннями інтелекту, затримкою психічного розвитку, розладами аутичного спектру.

Для обох груп батьків характерні складнощі з формуванням поведінкового компоненту готовності, точніше тих якостей, які можуть впливати на взаємодію особистості. Дослідження емпатії в обох групах респондентів показало переважання заниженого рівня емпатичних здібностей (57 % у групі батьків дітей з типовим розвитком і 51 % у групі батьків дітей з ОМЗ); низький рівень емпатії спостерігається приблизно у 25 % респондентів у кожній групі, середній рівень – у 24 % батьків дітей з ОМЗ і 18 % батьків дітей з типовим розвитком. При вивченні комунікативної толерантності виявилось, що статистично вищі показники у батьків молодших школярів з типовим розвитком (неприйняття індивідуальності $U = 249$, $p < 0,0002$; я-еталон $U = 281$, $p < 0,001$; категоричність в оцінці $U = 244$, $p < 0,001$; невміння приховувати почуття $U = 286$, $p < 0,0014$; прагнення перевиховати $U = 205$, $p < 0,000$; прагнення переробити під себе $U = 311$, $p < 0,004$; невміння прощати $U = 239$, $p < 0,0001$; нетерпимість до дискомфорту $U = 327$, $p < 0,008$; невміння пристосовуватися $U = 363$, $p < 0,03$), що говорить про меншу вираженість вказаних якостей у респондентів.

Висновки. Можна сказати, що в структурі психологічної готовності до інклюзивної освіти сьогодні найбільш проблемними у педагогів, батьків дітей з ОМЗ є мотиваційно-ціннісний і когнітивний компоненти.

Факторами, що впливають на формування готовності до інклюзії у педагогів, є:

- традиційне ставлення до освітнього процесу;
- недостатня розробленість законодавчої бази;
- стереотипність установок стосовно дітей з ОМЗ;
- відсутність реального досвіду взаємодії з дітьми з різними видами дизонтогенезу;
- особистісні якості.

У батьків обох груп відзначено недостатній рівень сформованості якостей, необхідних для вибудовування ефективної взаємодії.

Факторами, що впливають на формування готовності до інклюзії у батьків дітей з ОМЗ, є: специфіка розвитку дитини (вид порушення); вік дитини; участь у громадській батьківській організації; ступінь інформованості про специфіку інклюзивної освіти.

Психологічна готовність до інклюзії батьків дітей з типовим розвитком визначається соціальними установками стосовно дітей з ОМЗ, особистим досвідом взаємодії з дітьми з ОМЗ.

Література

1. Авакян А.В., Азатян Т.Ю., Чеснокова Г.С. Инклюзивное образование: формирование международного профессионального сообщества / А.В. Авакян, Т.Ю. Азатян, Г.С. Чеснокова // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 186–189.
2. Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 3. – С. 70–78.
3. Богомоллова Е.А., Спиженкова М.А. Инклюзия: проблемное поле в сознании и мышлении учителя / Е.А. Богомоллова, М.А. Спиженкова // Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии : коллективная монография. – Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – С. 166–194.
4. Глухова Е.С., Литвина С.А. К вопросу о психологической готовности педагогов и родителей к внедрению инклюзивного образо-

вания [Электронный ресурс] / Е.С. Глухова, С.А. Литвина // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М. : МГППУ, 2013. – Режим доступа : <http://edu-open.ru> (дата обращения: 23.04.2017).

5. Дегтярева Т.Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию человека с ограниченными возможностями здоровья / Т.Н. Дегтярева // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 137–140.

6. Леонова Е.В. Анализ состояния готовности родителей к совместному обучению детей в условиях инклюзивной образовательной среды / Е.В. Леонова // Интеграционные тенденции в медицине и образовании. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 78–82.

7. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации / А.А. Марголис, В.В. Рубцов, О.А. Серебрянникова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 20, № 1. – С. 10–17.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 22.06.2017).

9. Палецкая Т.В., Рюмина Т.В. Оценка достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как проблема эффективности инклюзивного образовательного процесса / Т.В. Палецкая, Т.В. Рюмина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 93–98.

10. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: философия, педагогика, психология. – 2015. – № 11. – С. 54–62.

11. Слюсарева Е.С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Слюсарева // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (Ч. 1). – С. 179–183.

12. Хайрудинова Р.И. Проблема формирования психологической готовности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и педагогов к реализации инклюзивного образования / Р.И. Хайрудинова // Сибирский научный вестник. – 2015. – № 3. – С. 111–113.

13. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект / В.В. Хитрюк // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 102–111.

14. Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Черкасова С.А. Подготовка учащихся общеобразовательных школ к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию: теоретический и прикладной аспекты / К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Черкасова. – Тула : Изд-во Гриф и К, 2013. – 173 с.

References

1. Avakian, A.V., Azatian, T.Iu., & Chesnokova, G.S. (2015). Inklusivnoe obrazovanie: formirovanie mezhdunarodnogo professionalnogo soobshchestva [Inclusive Education: Forming the International Professional Community]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 5, 186–189 [in Russian].

2. Alekhina, S.V. (2015). Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia inkluzivnogo obrazovaniia v praktike podgotovki magistrantov [Psychological-pedagogical research of inclusive education in the practice of preparation of graduates]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 3 (20), 70–78 [in Russian].

3. Bogomolova, E.A., & Spizhenkova, M.A. (2015). Inkluziia: problemnoe pole v soznanii i myshlenii uchitelia [Inclusion: a problem field in the mind and thinking of the teacher]. *Razvitie professionalnogo myshleniia: issledovatelskie podkhody i obrazovatelnye tekhnologii – The development of professional thinking: research approaches and educational technologies* (pp. 166–194). Kaluga: KGU im. K.Ie. Tciolkovskogo [in Russian].

4. Glukhova, E.S., & Litvina, S.A. (2013). K voprosu o psikhologicheskoi gotovnosti pedagogov i roditelei k vnedreniiu inkluzivnogo obrazovaniia [On the issue of the psychological readiness of teachers and parents to introduce inclusive education]. *Inklusivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniia, metodologiia: sbornik materialov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii – Inclusive education: practice, research, methodology: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*. Moscow: MGPPU. Retrieved from <http://edu-open.ru> [in Russian].

5. Degtiareva, T.N. (2015). Gotovnost prepodavatelei vysshei shkoly k inkluzivnomu obrazovaniu cheloveka s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia [Readiness of high school teachers for the inclusive education of a person with disabilities]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 6, 137–140 [in Russian].

6. Leonova, E.V. (2017). Analiz sostoiianiia gotovnosti roditelei k sovmestnomu obucheniiu detei v usloviiakh inkluzivnoi obrazovatelnoi sredy [Analysis of the state of readiness of parents to joint education of children in conditions of inclusive educational environment]. *Integratsionnye*

tendentii v medicinie i obrazovanii – Integration trends in medicine and education, 1 (1), 78–82 [in Russian].

7. Margolis, A.A., Serebriannikova, O.A., & Rubtsov, V.V. (2017). Kontseptciia proekta razvitiia kachestva i dostupnosti vysshego obrazovaniia dlia litc s invalidnostiu v Rossiiskoi Federacii [Concept of a project to develop the quality and accessibility of higher education for persons with disabilities in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education, 1 (20), 10–17 [in Russian].*

8. Federalnyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [Federal Law «On Education in the Russian Federation» from December 29 2012, № 273-FZ]. Retrieved from <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> [in Russian].

9. Paletckaia, T.V., & Riumina, T.V. (2016). Otcenka dostizhenii obuchaiushchikhsia s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia kak problema effektivnosti inkluzivnogo obrazovatel'nogo protessa [Evaluation of the achievements of students with disabilities as a problem of the effectiveness of an inclusive educational process]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal, 5, 93–98 [in Russian].*

10. Simaeva, I.N., & Khitriuk, V.V. (2015). Problemy gotovnosti k inkluzivnomu obrazovaniiu roditeli obuchaiushchikhsia [Problems of readiness for inclusive education of parents of students]. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta. Seriya: filosofiiia, pedagogika, psikhologiiia – Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: philosophy, pedagogy, psychology, 11, 54–62 [in Russian].*

11. Sliusareva, E.S. (2015). Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditeli v usloviakh inkluzivnogo obrazovaniia detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia [Psychological support of parents in the context of the inclusive education of children with disabilities]. *Fundamentalnye issledovaniia – Basic research, 2 (1), 179–183 [in Russian].*

12. Khairudinova, R.I. (2015). Problema formirovaniia psikhologicheskoi gotovnosti roditeli, vospityvaiushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia i pedagogov k realizacii inkluzivnogo obrazovaniia [The problem of the formation of the psychological readiness of parents raising children with disabilities and teachers to implement inclusive education]. *Sibirskii nauchnyi vestnik – Siberian Scientific Herald, 3, 111–113 [in Russian].*

13. Khitriuk, V.V. (2013). Gotovnost pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniiu: tcennostnyi aspekt [Readiness of teachers to inclusive education: the value aspect]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiiia – Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology, 4, 102–111 [in Russian].*

14. Shalaginova, K.S., Kulikova, T.I., & Cherkasova, S.A. (2013). *Podgotovka uchashchikhsia obshcheobrazovatelnykh shkol k priniatiuu osobykh detei v usloviiah perekhoda k inkluzivnomu obrazovaniuu: teoreticheski i prikladnoi aspekty [Preparing secondary school students for the adoption of special children in the context of the transition to inclusive education: a theoretical and applied aspect]*. Tula: Grif i K [in Russian].

STETS Valentyna – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (valentina_stec@ukr.net)

PROBLEM ASPECTS AND FACTORS OF PREPARATION TO THE INCLUSIVE EDUCATION OF PEDAGOGES AND PARENTS

Abstract. *The article analyzes the most problematic aspects of psychological readiness for inclusive education of teachers and parents, the specificity of formation of the main components of psychological readiness of participants of the educational process. It shows the problems of formation of motivational-value and cognitive components of readiness among teachers and parents of children with disabilities. The teachers are dominated by external motivation, there are difficulties in changing the attitude towards the educational process, the difficulty of perceiving it as a variational that has several trajectories. For parents of children with disabilities inclusive education is a situation of uncertainty, because there is no clear understanding of the objectives and organization of the process, sometimes an overestimated level of expectations. The article notes an insufficient level of development of the qualities necessary for effective interaction in parents of children with disabilities and typical development and determines some factors that influence the formation of psychological readiness for inclusion among teachers and parents.*

Key words: *inclusive education, psychological readiness, children with disabilities, parents, teachers.*

Одержано 25.01.2018

УДК 159.9:37.091.33:81'243
DOI: 10.24919/2312-8437.43.159090

СУХРАМЕНДА Євгенія – вчитель англійської мови, Дрогобицький ліцей Дрогобицької міської ради Львівської області при Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 36, Дрогобич, 82100, Україна (esuhramenda@gmail.com)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЛІЦЕЇСТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

***Анотація.** У статті розглядаються психологічні основи методів, які застосовуються у викладанні іноземної мови. Це стосується різних методик проблемного й програмованого навчання та деяких аспектів інтерактивних методів.*

Інтерактивні методи реалізують методологію співпраці й розв'язують завдання виховання у процесі навчання. Використання аналізованих методів у викладанні іноземної мови підсилює розвивальне навчання.

***Ключові слова:** навчальна діяльність, інтерактивні методи, проблемне, програмоване навчання, мотивація, творче співробітництво.*

Постановка проблеми. Проблема методики викладання іноземної мови, яка має брати до уваги особливості суб'єкта впливу, у нашому випадку ліцеїста, була завжди актуальною. На думку низки авторів вивчення будь-якої наукової дисципліни для учня – особливий вид діяльності, який полягає не тільки у змістовному але й організаційному аспектах, способах взаємодії з викладачами, методах роботи із засвоєння навчального матеріалу тощо [2, 17], [6, 247], [7, 3].

При організації освітнього процесу діяльність того, кого навчають, власне навчальна діяльність, не має редукуватися до процесу засвоєння дисциплінарних знань [7, 3]. Редукування знань – це спрощення навчальної діяльності, зведення її до отримання учнем готових знань з дисципліни. Однак спрощення

не робить простим й доступним саме засвоєння наук. Навпаки, така методика ускладнює справжнє засвоєння, змушуючи ліцеїста, у нашому випадку, займатися протиприродною для творчої людини справою – заучуванням, зубрінням «дисциплінарних знань», які запам'ятовуються з кожної теми окремо без наявного зв'язку між собою й часто без зв'язку з практичною потребою. А стосовно розвитку творчого аспекту особистості, то таке навчання має негативний вплив на її розвиток [4, 12].

Мета статті – аналіз активних методів навчання й можливостей їхнього використання у викладанні іноземної мови, а також у процесі організації самостійного її вивчення ліцеїстами.

Сказане дає нам можливість окреслити **об'єкт** нашого дослідження – активні методи навчання ліцеїстів іншомовленнєвої діяльності, а **предмет** – умови реалізації цих методів в освітньому процесі.

Методи дослідження: аналіз й узагальнення методичних, психологічних і педагогічних джерел з проблеми дослідження та запровадження у практику активних методів навчання й можливостей їхнього використання у викладанні іноземної мови.

У нашому дослідженні приймали участь старшокласники Дрогобицького ліцею ім. Івана Франка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика викладання іноземної мови належить до педагогічних дисциплін, і як будь-яка педагогічна дисципліна має базуватися на психологічних законах навчання й виховання. Є особливість у системі «викладач – ліцеїст», яка акцентується при розгляді методики викладання предмету. Вона полягає у незвичному підході для ліцеїста, вчорашнього школяра, до взаємодії між ним і викладачем як до спільної діяльності [6], [8]. Не відразу виникає принцип спілкування, коли не викладач вчить старшокласника, а старшокласник вчиться сам, його не «змушують» вчитися, а створюють умови, які викликають у останнього таке бажання. Отже, за метою і сенсом діяльності викладач не протистоїть ліцеїстові, а становить із ним єдність, яка визначає характер навчальної діяльності як сумісної – викладача й учня. Навчальна діяльність як співпраця цих двох суб'єктів накладає відбиток на методику викладання. По-перше, їхня взаємодія відбувається не у формі безпосереднього контакту, коли викладач прямо передає

наукові знання ліцеїсту, а через самостійну, пізнавальну його діяльність, що вміло організує викладач.

По-друге, взаємодія, творче співробітництво викладача й старшокласника у навчальній діяльності відбувається успішно тоді, коли він і викладач однаково добре розуміють, що таке засвоєння наукових знань, які умови ефективного засвоєння і як треба організувати роботу того хто навчається, щоб таке засвоєння було успішним [4, 37].

Таке засвоєння знань у старшокласника може відбуватися тільки завдяки змістовному співробітництву з викладачем. Тому методика викладання іноземної мови не може не торкатися й методів навчання учнів *умінню вчитися*, вивчати саме іноземну мову як наукову дисципліну [1, 227].

Л. Чаговець вважає, що у старшокласника підсилюється така мотивація, як пізнавальний інтерес до всіх наук загалом, і до вивчення іноземної мови, зокрема [7, 7]. Такий позитивний фактор, як інтерес старшокласника до вивчення іноземної мови, звичайно, не можна не використати в методиці викладання предмету. Наявний у нього інтерес до іноземної мови має бути опорою у завоюванні авторитету викладача, який зацікавлений підтримувати його, розвивати й поглиблювати його знання [3, 112], [6, 249].

Дослідження психологів (Н. Тализіна та ін. [3, 12]) показало, що теорія поетапного формування розумових дій дає змогу програмувати не порції навчального тексту, а саму навчальну діяльність учня.

Якщо виділити головне в цьому положенні, то воно може бути сформульовано так:

а) навчання в його організованих формах – це активна діяльність самого учня – навчальна діяльність, де викладач є її організатором;

б) предметом і результатом навчальної діяльності є сам суб'єкт діяльності (старшокласник, який піддається перетворенню завдяки діяльності й який наприкінці навчання появляється у зміненому виді (як результат навчальної діяльності));

в) основним показником успішної навчальної діяльності, її результатом є вміння того, кого навчають мислити, творчо розв'язувати пізнавальні й практичні завдання, вільно й самостійно

орієнтуватися в наукових і практичних проблемах, а знання при цьому служать матеріалом і засобом мислення;

г) одиницею навчальної діяльності є навчальне завдання, що відрізняється від інших тим, що його розв'язання спрямоване не на зміну предмета, а на зміну самого діючого суб'єкта – на оволодіння ним насамперед способами мислительних дій.

Отже, основа теорії учіння – це активна пізнавальна діяльність того, кого навчають, що приводить до формування вміння творчо мислити, використовуючи набуті в процесі діяльності знання, навички й уміння [4, 72], [5, 15].

Виклад основного матеріалу. З нашої практики викладання іноземної мови програмування базується на такій теорії навчання, що відповідає таким вимогам:

а) точно вказувати, чим конкретно керувати, тобто об'єкт управління, а також має відбуватися процес засвоєння («привласнення», за О. Леонтьєвим) учнем різних видів діяльності, насамперед пізнавальної;

б) вказати необхідний набір незалежних характеристик (змінних) об'єкта для визначення змісту інформації, яку необхідно передавати тому, кого навчають, і яку потрібно одержувати за каналом зворотного зв'язку для коректування;

в) вказати основні етапи, тобто перехідні стани (або проміжні результати) засвоєння, з метою забезпечення керування переходу процесу з одного якісного стану в інший.

У світлі сказаного про теорію навчання можна сформулювати основні вимоги до методики навчання іноземної мови. Ці вимоги зводяться до такого:

1) методи й прийоми навчання мають стимулювати активну пізнавальну, особливо мислительну, діяльність того, кого навчають;

2) контроль процесу навчання й оцінка його результатів мають проводитися не за таким формальним і випадковим показником, як уміння того, кого навчають, відтворювати ті або ті завчені знання, а за більш суттєвими – умінню використати знання при аналізі й оцінці реальних явищ, поясненню яких служать ці знання;

3) навчання не повинне зводитися до повідомлення наукових знань у готових («книжкових») формулюваннях для пасив-

ного сприймання й безпосереднього запам'ятовування їх ліцеїстами, а представляти учбові завдання, які вони мають навчитися розв'язувати, з метою опанування не окремим, а загальним способом (принципом) рішення широкого кола конкретних завдань цього класу, цієї сукупності;

4) найбільш дієвою є та методика навчання, що об'єднує у центрі освітню (навчальну) дію у процесі засвоєння знань і процесі набуття вміння практичного використання цих знань, завдяки чому при здійсненні ліцеїстом навчальної діяльності знання засвоюються як підсумок, як результат їхнього практичного застосування в цій діяльності.

З викладеного можна зробити загальний висновок: методика навчання (викладання) може бути дієвою тоді, коли вона будується на методах і прийомах, які активізують діяльність того, кого навчають, насамперед мислителю, і сприяють розумовому розвитку особистості. Саме активні методи навчання є відповіддю дидактики на потребу законів засвоєння знань, відкритих психологічною наукою, і саме вони забезпечують твердження системи розвивального навчання.

Активних методів у педагогіці багато, всі вони класифіковані й розписані в методичній літературі з позиції дидактики, тобто в педагогічному аспекті. З погляду психології їх можна розділити на «три групи методів, найцікавіших для використання з метою управління формуванням мислення. Це методи: а) програмованого навчання, б) проблемного навчання й в) інтерактивного (комунікативного) навчання» [6, 5].

Усі навчальні завдання програмованого навчання діляться умовно на три типи: предметні, логічні й психологічні, які і собі можуть бути розділені на групи, що різняться за механізмами мислительних дій.

Предметні типи завдань. Орієнтування у предметному полі – це мисленнєві дії, коли людина за визначеними нею ознаками знаходить у ньому об'єкти, робить їх мисленнєву класифікацію, щоби оперувати тільки значимими об'єктами, що допомагають розв'язувати завдання.

До *предметного типу* належать мисленнєві завдання, що супроводжують перцептивні й фізичні (рухові) дії, які викону-

ються, наприклад, під час роботи на техніці або механічній вибірці предметів за відомими критеріями.

Для навчання іноземної мови в навчальних завданнях предметного типу можуть моделюватися ситуації з визначення психічного стану людей за їхньою поведінкою, діями, репліками і, класифікація порушень типом поведінки тощо. Всі завдання, які розв'язуються на основі малюнків, креслень, схем і тощо, теж належать до *предметних типів завдань*.

Для того щоб *предметні завдання* стимулювали мислення того, кого навчають, вони мають бути оригінальними, нетрадиційними, стосуватися незвичних обставин, маловірогідних ситуацій.

Є такі типи логічних завдань: 1) що містять усі необхідні дані, але без зайвих (умовно: $A + B$, де «A» – це наявність необхідних даних, «B» – зайві, а з мінусом «B» – відсутність зайвих); 2) що містять як необхідні, так і зайві дані ($A + B$); 3) в яких немає зайвих даних, але немає й деяких необхідних ($A + B$); 4) в яких при наявності зайвих даних є не всі необхідні ($A + B$). Це такі завдання, що вимагають для їхнього розв'язання міркувань за законами логіки, тобто дій у розумі, без будь-якої опори на зовнішні матеріальні об'єкт-орієнтири. Міркування спрямовані на виявлення умов завдання, тобто на з'ясування того, які дані дійсно необхідні для розв'язання завдання, які треба відсіяти як зайві, а які необхідні для успішного розв'язку завдання, відсутні у його формулюванні. Їх треба отримати у викладача або знайти самому.

Психологічні типи завдань відрізняються від попередніх тим, що можуть провокувати помилкові дії того, кого навчають, тому що істотні моменти, що стосуються розв'язку завдання, можуть бути приховані за несуттєвими. Від ліцеїста потрібні розум і воля, щоб не піти неправильним шляхом, не брати до уваги помилкові підказки уявного орієнтира, що призводить до неправильного методу розв'язання. Від того, кого навчають, потрібна вдумливість у діях, спокійна розважливність при аналізі умов завдання.

Психологічні типи завдань можна розрізняти за такими ознаками:

а) представлені у завданні явища нагадують ті, які характеризують те, що шукають (необхідне, щодо цієї діяльності) явище, але насправді це щось інше (*подібне, але не те*);

б) те, що спостерігаємо нагадує шукане явище, та й насправді так і є (*і подібне, і те*);

в) те, що спостерігаємо начебто не належать до шуканого явища, але проте це саме його ознаки (*не подібне, а те*);

г) за наочними ознаками явища, що не зовсім нагадують шукане, можна зробити висновки, що вони належать не йому (*не подібне й не те*).

У нашій практиці, реалізація у методиці викладання іноземної мови ідей програмованого навчання вимагає певних конкретних розробок.

Простежити зв'язок навчання старшокласника з функціонуванням його мислення найкраще через проблемне навчання, яке на відміну від так званого традиційного (що інформує), постійно ставить його у ситуацію завдання, розв'язання якого неодмінно вимагає мислення.

Уведення учня в проблемну ситуацію – це створення для нього інтелектуальної проблеми, впоратися з якою він може тільки за допомогою мислення.

На думку низки авторів [3, 12], [4, 112], [8, 7] причинами, які обумовлюють високу ефективність проблемного навчання є, по-перше, більша інтелектуальна активність того, хто вчиться, що пов'язана з пізнавальною потребою, бажанням шукати невідоме, без якого він не зможе розв'язати завдання. По-друге, знання, які вивчаються як загальні закономірності або способи дій, що дають можливість використовувати їх і надалі при розв'язанні широкого класу інших завдань, а не як ілюстрація випадку, при традиційному навчанні повідомляються ліцеїсту у готовому виді.

Для отримання відповіді на це питання ми, у своїй практиці вживаємо поняття: проблемна задача, проблемне питання, проблемне завдання, проблемність як принцип навчання.

Проблемна задача – це дидактичне поняття, що визначає проблему з чіткими умовами, які задає викладач або виявленими й сформульованими самим старшокласником.

Змістом навчальної проблеми – проблемної задачі є суперечність між відомими знаннями і невідомими. Пошук невідомого – це система пізнавальних, мислительних дій які логічно підводять до виявлення прихованих в умові завдання зв'язків і відносин.

Проблемне питання – це навчальний елемент, який належить до проблемного завдання або окремо взятий (питання-проблема), що вимагає відповіді за допомогою мислення. Питання ж, що вимагає відтворення за допомогою пам'яті, не є проблемним. Щоб відповісти на питання учневі-ліцеїсту необхідно роздумувати.

Питання, що стимулюють мислення, починаються з таких слів і словосполучень як «чому», «від чого», «як (чим) це пояснити», «як це розуміти», «як довести (обґрунтувати)», «що з цього витікає (який висновок)». А питальні слова «хто», «що», «коли», «де», «до», «який» завжди вимагають відповіді на основі пам'яті. Запитальне слово «як» у сполученні з дієсловом, що вимагає відповіді на основі мислення, теж може стати проблемним питанням (наприклад, «як пояснити» або «як розуміти»), а якщо такого сполучення немає, то це вже не буде проблемне питання (наприклад, «як називається повноводна ріка на півночі Англії?»).

Проблемне завдання – це навчальне завдання, яке викладач ставить у формі проблемного завдання або проблемного питання (питання-проблеми) з метою введення учнів у проблемну ситуацію. За своїм змістом вони різні: одні побудовані на протиріччях реального життя (реальних колізій) або суперечливих висловлюваннях відомих авторів, інші – на протиріччях у розвитку самої іноземної мови, пов'язаних з нерозв'язаними проблемами й різними поглядами на них.

Проблемність як принцип навчання – це дидактичний принцип, який стверджується у практичній методиці навчання. Суть його така: при організації процесу навчання зміст навчального матеріалу не дається учням у готовому для запам'ятовування виді, а дається у складі проблемного завдання як невідоме шукане. Воно може стати відомим й засвоюватися старшокласником тільки в результаті їхньої власної пошукової мисленневої діяльності. Отже, проблемність як принцип навчання не тільки вимагає (саме – вимагає) організувати зміст знань, що засвоюються, але й диктує особливу методику їх засвоєння – через мисленнєві дії того, кого навчають з пошуку цього змісту.

Яких умов ми дотримуємося, щоб створювати проблемні ситуації, що стимулюють інтелектуальну активність, самостійну мисленнєву діяльність ліцеїстів?

Перше. Даємо ліцеїстам практичне або теоретичне завдання, виконуючи яке, вони мають отримати нові знання або способи дій, які необхідно засвоїти з цієї теми. Завдання має, по-перше, базуватися на наявних у них знаннях, по-друге, знання, що необхідно засвоїти, має становити невідому загальну закономірність або спосіб дії, без знаходження якої виконання завдання неможливе, і, по-третє, виконання завдання має викликати у них потребу в отриманні відсутнього знання, тобто має виявитися інтерес як мотив їхніх дій.

Друге. Пропоноване ліцеїстам проблемне завдання має відповідати їхнім інтелектуальним можливостям: бути достатньо важким, але таким, що можна розв'язати завдяки навикам мислення, володінню ними узагальненим способом дії й достатнім рівнем знань.

Третє. При пред'явленні проблемного завдання викладачеві необхідно брати до уваги реальний рівень знань учнів. Якщо в них немає знань, достатніх для виконання завдання, то доцільно дати роз'яснення пропедевтичного характеру, щоб заповнити утворену прогалину знань.

Четверте. Проблемними завданнями можуть бути навчальні завдання, питання, практичні завдання, які треба ставити учням у проблемній ситуації. Питання завдань будуть для ліцеїста проблемним тільки тоді, коли воно збігається із запитом, що виник у нього самого при читанні (слуханні) умов завдання з іноземної мови.

П'яте. Якщо ліцеїсти, потрапивши у проблемну ситуацію, не в змозі з неї вийти (не зуміли теоретично пояснити факти або не усвідомили потребу в новому знанні або способі дій), то викладач має сформулювати проблемну ситуацію, що виникла й водночас зафіксувати її, вказати причини невиконання завдання й приступити до пояснення навчального матеріалу, необхідного для його розв'язання.

Ці умови мають стати основою проблемних завдань і вибору методики викладання навчального матеріалу у створеній викладачем проблемній ситуації.

При застосуванні інтерактивних методів найбільш діє на інтелектуальну активність дух змагання, суперництва, конкуренції, які проявляються, коли люди колективно шукають істину.

Крім того, діє такий психологічний феномен, як зараження (не наслідування, а саме зараження), і будь-яка думка, що висловив сусід здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до неї, або, навпаки, зовсім протилежну.

Усі інтерактивні методи – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача й ліцеїстів, де відбувається процес взаємодії особистостей, а не тільки процес пошуку знань.

Серед методів інтерактивного навчання ми застосовуємо у навчанні ліцеїстів іноземної мови метод дискусії, метод «круглого столу», конкурси творчих робіт і їхнє обговорення тощо.

Дискусія як метод інтерактивного навчання почала застосовуватися останніми роками. *По-перше*, дискусія – це діалогічна форма мовної діяльності, у якій відбувається інтенсивна боротьба між різними думками, що зароджуються відразу в процесі розмови. Особливість дискусії в тому, що думки тих, хто дискутує – це результат мислительної активності тих, хто дискутує або думки, що можна довести, аргументувати.

По-друге, у психологічному сенсі цікаво те, що саме зіткнення думок, дискусія зумовлює мислення, а воно веде до народження неординарних і різних, а тому дискусійних думок.

Ця психологічна особливість взаємозв'язку дискусії й мислення була відзначена в дослідженні А. Марковою: комунікативна полемічна ситуація активізує міркування, розгортаючи їх у систему аргументів і контраргументів. Метод дискусії використовується в групових формах занять.

Метод «круглого столу» організовується нами для обговорення будь-яких проблем відповідно до теми уроку. У навчанні «метод круглого столу» використовується для підвищення ефективності засвоєння теоретичних та практичних проблем методом їхнього розгляду у різних аспектах. Наприклад, можна в рамках конференції провести «круглий стіл» ліцеїстів-правників із групою ліцеїстів-природників. Головне, вибрати загальну тему з програми вивчення іноземної мови і яка потребує більш глибокого різнобічного розгляду в інтересах підготовки учнів до спілкування.

Висновки. Отже, у практиці викладання іноземної мови активні методи навчання будуть виступати не у «чистому виді», не самотійно, а їхні елементи будуть «залучені» у різні форми

занять. Можливо, що методи із числа тих, що ми розглянули, будуть взаємодіяти на одному і тому ж занятті. Тобто використання методів залежить від самого викладача. Активні методи навчання у викладанні іноземної мови створюють ситуацію, у якій взаємини між викладачем і ліцеїстами не тільки надають заняттям активний характер у пізнавальному сенсі, але й перетворюють їх у виховний процес. Дослідження результатів запровадження у практиці викладання нами іноземної мови інших інтерактивних методів, а зокрема, евристичної бесіди, «мозкової атаки», методу «ділових ігор», тренінгового методу є напрямом подальшої пошукової діяльності.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Маркова А.К. Формирования мотива учения : монография / А. Маркова, П. Мопис, А. Орлов. – М. : Просвищення, 2000. – 412 с.
3. Педагогическая психология / под ред. Л. Регуш, А. Орловой. – СПб. : Питер, 2010. – 416 с.
4. Прометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Прометун, Л. Піроженко. – К., 2004. – 192 с.
5. Сколко Р. Мотиви в юнацькому віці / Р. Сколко // Психолог. – 2007. – № 1. – С. 12–17.
6. Сухраменда Є. Особистісно зорієнтоване навчання ліцеїстів як чинник розвитку вмінь розуміння іншемовленневого тексту / Є. Сухраменда // Молодий вчений. – 2017. – № 4. – С. 247–250.
7. Чаговець Л. Динаміка мотивів навчальної діяльності у шкільному віці / Л. Чаговець // Психолог. – 2008. – № 10. – С. 3–7.
8. Шаповал Т. Розвиток індивідуальності і мотиви учіння в старшому шкільному віці / Т. Шаповал // Психолог. – 2005. – № 1. – С. 3–7.

References

1. Volkova, N.P. (2007). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
2. Markova, A.K., Mopis, P., & Orlov, A. (2000). *Formirovaniia motiva ucheniia [Formations of the motive of teaching]*. Moscow: Prosvi-shcheniia [in Russian].
3. Regush, L., & Orlova, A. (Eds.). (2010). *Pedagogicheskaiia psikhologiia [Pedagogical psychology]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

4. Prometun, O., & Pirozhenko, L. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia [Contemporary lesson. Interactive Learning Technologies]*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Skolko, R. (2007). Motyvy v yunatskomu vitsi [Motives in adolescence]. *Psykholog – Psychologist, 1*, 12–17 [in Ukrainian].

6. Sukhramenda, Ye. (2017). Osobystisno zorientovane navchannia litseistiv yak chynnyk rozvytku vmin rozuminnia inshemovlennevoho tekstu [Personally oriented lyceum education as a factor in the development of understanding comprehension of the muscular language]. *Molodyi vchenyi – Young scientist, 4*, 247–250 [in Ukrainian].

7. Chahovets, L. (2008). Dynamika motyviv navchalnoi diialnosti u shkilnomu vitsi [Dynamics of motives of educational activity at school age]. *Psykholog – Psychologist, 10*, 3–7 [in Ukrainian].

8. Shapoval, T. (2005). Rozvytok individualnosti i motyvy uchinnia v starshomu shkilnomu vitsi [Development of the individuality and motives of studying at the senior school age]. *Psykholog – Psychologist, 1*, 3–7 [in Ukrainian].

SUKHRAMENDA Yevheniya – a teacher of the English language, Drohobych Lyceum of the Drohobych City Council of Lviv Region at the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 36, Drohobych, 82100, Ukraine (esuhramenda@gmail.com)

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF ACTIVE METHODS USED IN THE TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE TO THE LYCEUM STUDENTS

Abstract. *The method of teaching can be valid when it is based on methods and techniques, activating the activities of the person who teaches, primarily thinking, and contribute to the mental development of the individual. These are the active teaching methods that are the answer to didactics to the need for the laws of learning knowledge, open to psychological science, and they provide the assertion of the system of developmental education. There are many active methods in pedagogy, all of them are classified and discussed in methodical literature from the position of didactics, i.e., in the pedagogical aspect. From the point of view of psychology, they can be divided into «three groups of methods, the most interesting for use in order to control the*

formation of thinking. These are: a) programmed education, b) problem learning and c) interactive (communicative) learning».

All educational tasks of programmed education are divided into three types: substantive, logical and psychological, which in turn can be divided into groups that distinguish between the mechanisms of thinking actions.

In order for objective tasks to stimulate the thinking of those who are taught, they must be original, non-traditional, belong to unusual circumstances, to rare or even unlikely situations. Logical types of tasks are such tasks, which require for their decision reasons for the laws of logic, i.e. actions in the mind, without any support to the external material object-guidance. The reasoning is aimed at identifying the conditions of the task, i.e., to find out what data are really necessary for solving the problem that needs to be eliminated as superfluous, and what data necessary for a successful solution of the problem are absent in its formulation. The psychological types of tasks differ from the previous types in that they can provoke the false actions of the person being taught, because significant moments that have a direct relation to the problem's solution can be concealed by the insignificant ones.

The problem of learning gives, firstly, the greater intellectual activity of the learner, which is related to the cognitive need, the desire to look for an unknown, without which he can not solve the problem. Secondly, knowledge that is studied as general laws or methods of action makes it possible to use them further in solving a wide range of other tasks, and not as an illustration of a case that is communicated to students in the finished form in a traditional education.

In the application of interactive methods, the spirit of competition, rivalry, which manifests itself when students collectively seek the truth, act more than the intellectual activity. Interactive methods is the creation of a situation of joint creative (productive) activity of the teacher and lyceum, where the process of interaction of individuals, and not just the process of knowledge seeking.

Key words: *educational activity, interactive methods, problematic, programmable learning, motivation, creative cooperation.*

УДК 159.923.2:159.922.7
DOI: 10.24919/2312-8437.43.159091

ХАВУЛА Роман – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна (romankhavula@gmail.com)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

***Анотація.** У статті висвітлено методичні рекомендації батькам, шкільним психологам та вчителям з удосконалення процесу самоствердження старшокласників. Визначено, що психологічний супровід старшокласників має будуватися на відповідних загальних засадах. Батькам необхідно вміти вчасно реагувати на запити своїх дітей. Шкільним психологам доцільно сприяти позитивно самостверджуватися старшокласникам у референтному оточенні; формувати у старшокласників переконання до соціально-значущих мотивів. Стверджується, що педагогам у роботі з старшокласниками необхідно сприяти розкриттю навичок ефективного спілкування, що активізують процес самоствердження.*

***Ключові слова:** самоствердження, старшокласники, конструктивне самоствердження, психологічний супровід.*

Постановка проблеми. У сучасному світі дедалі гострішими стають проблеми, які стосуються сфер самопізнання та самоствердження старшокласників. Зростання у людей різноманітних особистісних проблем та негарздів потребує високого рівня толерантності, міжособистісного розуміння та підтримки з боку психолога. Переживаючи життєві колізії, підрастаюча особистість намагається пристосуватися до них та водночас виявляє власну непокірність і починає презентувати своє «Я» найрізноманітнішими способами. З одного боку, старшокласники прислуховуються до дорослих та прагнуть виконувати їхні поради, проха-

ння, вказівки, а з іншого – протестують проти них, здійснюють неадекватні вчинки, спілкуються лише з тими референтними особами, які викликають у них приємні емоції та позитивні враження. Педагоги та шкільні психологи мають хвилюватися про молодь. Адміністрація школи розуміє, які зобов'язання покладені на неї, який складний віковий період у старшокласників, які труднощі трапляються на їхньому життєвому шляху, і що необхідно робити для ефективного подолання цих негараздів. Старшокласники потребують підвищеної уваги батьків, психологів, учителів. Від їхньої інформаційної обізнаності залежить ефективність роботи щодо самовдосконалення підростаючої особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемні питання самоствердження сучасної молоді висвітлені в наукових доробках О. Жизномірської [1], Р. Хавули [6], здійснено теоретичний аналіз наукових джерел дослідження самоствердження старшокласників у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Вказується, що самоствердження визначається як прагнення до саморозкриття, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з іншими. Описуються основні різновиди самоствердження, а саме особистісне і соціальне самоствердження та розкрито їхні основні форми. Виходячи з наукових позицій учених Є. Нікітіна, Н. Харламенкової [3] та О. Жизномірської [1], можна виокремити у старшокласників особистісне конструктивне та особистісне деструктивне самоствердження, а також соціальне конструктивне та соціальне деструктивне самоствердження.

Окреслені форми самоствердження старшокласників мають таке смислове навантаження:

– конструктивна форма особистісного самоствердження – прагнення старшокласників презентувати власні погляди та інтереси, які мають на меті отримання бажаного результату, корисного як для самого себе, так і для інших;

– деструктивна форма особистісного самоствердження – прагнення старшокласників до здійснення егоїстичних або асоціальних дій, вчинків, що приносять користь самому собі;

– конструктивна форма соціального самоствердження – намагання старшокласників демонструвати власні бажання, прагнення та наміри, які схвалюються іншими;

– деструктивна форма соціального самоствердження – прагнення старшокласників до презентування власних бажань чи намірів, які схвалюються тільки ними, проте засуджуються соціальною спільнотою.

Проте, незважаючи на проведені дослідження самоствердження надалі залишається актуальною розробка та впровадження методичних рекомендацій, які спрямовані на допомогу шкільним психологам, педагогам та батькам, котрі працюють зі старшокласниками, схильними до деструктивних учинків.

Саме тому, **метою статті** є розкриття особливостей психологічного супроводу самоствердження старшокласників.

Для старшокласників надзвичайно важливою є їхня репутація та авторитет у очах однокласників, друзів. Тому цінним для них є абсолютно кожне адресоване до них слово, особливо у присутності інших. Потрібно пам'ятати, що найстрашнішим для нестійкої самооцінки у цьому віці є «спад» в очах інших. Говорячи про старшокласника в негативному світлі, дорослі ніби «відкидають» його, тим самим втрачаючи довіру на тривалий час. Особливо батькам варто брати до уваги бажання своїх дітей та старатися зрозуміти їхні поривання «бути дорослими». Неприпустимими є авторитарні методи виховання, які породжують негативну реакцію старшокласника. Навпаки, сприятливі обставини допомагають особистості виростати гармонійною, різнобічно розвиненою, орієнтованою на успіх у житті. Щодо позитивних соціальних установок та певних світоглядних уявлень – вони мають формуватися батьками ще з ранніх років дитини. У цьому допоможуть правильні підходи до виховання, прояв лояльності та ненав'язливого контролю. Такі стратегії поведінки допоможуть уникнути інтересу старшокласників до шкідливих речовин на подоби наркотиків та алкоголю. Спокійна і тепла атмосфера, відверта бесіда, вміння згладжувати гострі кути у назрілих конфліктах – хороший ґрунт для створення у старшокласника відчуття, що його люблять та розуміють. Обговорення актуальних тем варто проводити шляхом спілкування на діалогічному рівні. Особливо батькам бажано вміти вчасно реагувати на запити хлопців та дівчат та обговорювати особистісні проблеми, не засуджуючи їх при цьому.

Попередження та профілактика низки можливих проблем, характерних для старшокласників, можуть бути реалізованими шляхом грамотної організації психологічного супроводу особистісного розвитку.

Звичайно ж, немає універсальної «формули» ефективного психологічного супроводу – усе залежить від контингенту людей та їхніх актуальних потреб. Проте ми можемо стверджувати, що він має будуватися на таких загальних засадах:

- відповідність наявним особистим досягненням та природному розвитку особистості на цьому віковому етапі;
- забезпечення опосередкованого впливу через традиційні форми активності особистості;
- створення середовища, яке б сприяло різнобічному розвитку, задоволенню базових потреб і реалізації творчого потенціалу.

Основним моментом у системі взаємовідносин «дорослий – старшокласник» є готовність дорослих до появи новоутворень в особистісному становленні хлопців та дівчат, а також розуміння основних закономірностей процесу розвитку. Злагоджена взаємодія батьків та педагогічного колективу закладу освіти допоможе активізувати психологічні ресурси старшокласників та запустити механізм саморозвитку особистості. На шляху цього саме залучення сім'ї до усїєї системи психологічного супроводу зможе сформувати благополучний простір для розвитку хлопців та дівчат як різнобічно розвинених людей із конструктивними моделями взаємодії із зовнішнім світом та самим собою.

Шкільному психологу необхідно допомогти старшокласникам у правильному самовизначенні особистісних прагнень; сприяти конструктивному спілкуванню учнів з однолітками та дорослими; навчити старшокласників проявляти толерантне ставлення до дорослих; здійснювати самоконтроль власної поведінки, емоцій, почуттів; позитивно самостверджуватися у референтному оточенні; адекватно презентувати себе іншим; самостійно долати труднощі.

Доцільно провести бесіду на тему: «Особливості самоствердження старшокласників в умовах сьогодення». Метою є цілісне розуміння процесу становлення самоствердження особистості підліткового віку [1]. Важливим етапом є детальний опис процесу самоствердження та його форм, які реалізуються особистістю.

Рольові ігри, метою яких є програвання рольових сцен самоствердження. Психолог пропонує старшокласникам взяти на себе певну роль: бунтівника, силача, підлабузника, лідера тощо. Учні можуть запропонувати також власні варіанти ролей. За допомогою рольових ігор, особистість «бачить» та розуміє себе по-іншому, самостверджується в колі своїх однокласників, випробовує власне «Я» перед іншими, розширює світоглядні позиції.

Розгляд складних життєвих ситуацій та подій, мета яких полягає у розкритті життєвих перипетій та висунення старшокласниками власних життєствердних позицій щодо окреслених ситуацій.

Шкільний психолог на окремих карточках описує життєві ситуації, події, які відображають деструктивні форми і негативні засоби самоствердження. Наприклад:

– Ви намагаєтеся відчинити вікно в класі, але однокласник починає заперечувати Вам з цього приводу. Ваші дії.

– Уявіть, що Ви лідер у класі, але два однокласники Вас не сприймають взагалі, дорікають Вам, критикують, зневажають і, навіть, вголос насміхаються. Ваша реакція та пропозиції щодо розв'язання цієї ситуації.

– Учитель пересадив до Вас однокласника, який Вам не дуже подобається. Ваші дії у такому випадку.

– До Вашого класу прийшов «новий» учень, який відзначається скромністю, охайністю, привітністю. Проте Ви помічаєте, що однокласниця ставиться до нього негативно: глузує, насміхається, «виставляє на показ» його недоліки. Ваші дії.

– Ви домовилися із сусідом по парті, що будете приносити підручники почергово, хоча вчитель наполягає на тому, щоб у кожного з Вас був власний підручник. Проте одного разу, коли була ваша черга, Ви забули книжку вдома. Вчитель був дуже невдоволений і вимагав пояснення з приводу недбалого ставлення до його занять. Ваші дії.

Психолог також може самостійно запропонувати ситуації для старшокласників або в цьому йому можуть допомогти педагоги, які добре розуміють проблеми молодіжного середовища.

Спілкування на цікаві теми (зустрічі з цікавими людьми), метою є з'ясування правильності розуміння старшокласниками власних проблем у життєствердженні.

На першому занятті шкільний психолог працює із запитами учнів. Зокрема, він намагається зрозуміти те, що неприйнятне для цього віку, і зацікавити самих учнів. Якщо старшокласники акцентують увагу на деструктивних формах самоствердження (прагненнях до ризикованих вчинків, агресивності, егоцентризму, хизування, зверхності тощо), то варто «переключити» їхню увагу на конструктивні форми самоствердження (співпрацю, співучасть, досягнення позитивного статусу в групі, поваги, визнання тощо). На другому занятті психолог, ретельно вивчивши запити старшокласників, запрошує фахівців із відповідної проблематики, які зможуть кваліфіковано їм допомогти зрозуміти власне «Я» у соціумі.

Вчителям необхідно враховувати, що непорозуміння, суперечки, у взаємодіях породжують у старшокласників погані настрої та самопочуття, що негативно впливають на показники успішності. Однак деколи учням не вистачає достатньої уваги, спілкування батьків, формується зневажливе ставлення до них референтного оточення, що звісно впливає на їхнє особистісне становлення «Я»-самоствердження. Виходячи з таких позицій, старшокласник залишається сам на сам зі своїми проблемами і прагне якось їх розв'язати, починає погано вчитися, пропускати уроки, вчиняє бійки в класі, бунтує, намагається знайти «рівних» собі однокласників. Тому, значуща увага покладається на педагогів, психологів, котрим ми пропонуємо такі рекомендації:

1) ознайомити старшокласників з основами особистісного самоствердження, самозростання (щоб появилася усвідомлення того як можна себе проявити, презентувати тощо);

2) сформувані у них переконання до соціально-значущих мотивів;

3) поглибити здатність учнів до самоаналізу, самовиховання;

4) допомогти оволодіти навичками саморегуляції емоцій та самоконтролю власної поведінки;

5) сприяти розкриттю навичок ефективного спілкування, що активізують процес самоствердження [1].

На уроках, вчителю варто застосовувати нестандартність у проведенні занять (для розуміння старшокласниками власного «Я», сенсу життя), проблемність викладу матеріалу; поєднання змісту із життям (розгляд та аналіз життєвих ситуацій); створе-

ння для учнів атмосфери психологічного комфорту й розкутості, ситуації успіху; включення старшокласників у творчий процес заняття, спонукання їх до самостійних пошуків нестандартних вирішень з будь-яких існуючих проблем. Врешті-решт, їх потрібно готувати до «негараздів» дорослого життя. Уроки можуть бути насичені розважальним та водночас повчальним, ігровим змістом, який матиме на меті життєствердне значення, у процесі яких, старшокласники програватимуть різні рольові сценки й будуть поступово дорослішати [2; 4; 5; 7].

Отже, нами висвітлено комплекс психолого-педагогічних рекомендацій щодо форм і засобів самоствердження старшокласників, адресовані батькам, шкільним психологам і педагогам, котрі працюють із молодими людьми, схильними до деструктивних намірів.

Перспективними, на нашу думку, є подальші дослідження окресленої проблематики через призму інших теоретичних та методологічних засад.

Література

1. Жизномірська О.Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.Я. Жизномірська ; Національний педагогічний ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 278 с.
2. Мирончук Н.М. Розвиток культури взаємин у старших підлітків : методич. посіб. / Н.М. Мирончук. – Житомир : Полісся, 2007. – 184 с.
3. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. – СПб. : Алетея, 2000. – 224 с.
4. Робота психолога з педколективом / упоряд. Т. Гончаренко. – 2-е вид., стер. – К. : Вид. Дім «Шк. світ»; вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с.
5. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки / М.В. Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.
6. Хавула Р.М. Психологічні аспекти самоствердження старшокласників / Р.М. Хавула // Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія» / ред. кол. Н. Скотна, І. Галян. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2016. – Випуск 39. – С. 73–82.
7. Широкоградюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі : профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.

References

1. Zhyznomirska, O.Ya. (2010). *Psykhologichni osoblyvosti samostverdzheniia molodshykh ta starshykh pidlitkiv [Psychological features of self-affirmation of younger and senior teenagers]*. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
2. Myronchuk, N.M. (2007). *Rozvytok kultury vzaiemyn u starshykh pidlitkiv [Culture development of relationships among senior teens]*. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].
3. Nikitin, E.P., & Kharlamenkova, N.E. (2000). *Fenomen chelovecheskogo samoutverdzheniia [The phenomenon of human self-assertion]*. Saint Petersburg: Aleteiia [in Russian].
4. Honcharenko, T. (2006). *Robota psykhologa z pedkolektyvom [Work of a psychologist with a pedagogical team]* (2nd ed., rev.). Kyiv: Shkilnyi svit; vyd. L. Halitsyna [in Ukrainian].
5. Savchyn, M.V. (1996). *Psykhologhiia vidpovidalnoi povedinky [Psychology of responsible behavior]*. Kyiv: Ukraina-Vita [in Ukrainian].
6. Khavula, R.M. (2016). Psykhologichni aspekty samostverdzheniia starshoklasnykiv [Psychological aspects of senior's self-affirmation]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia «Psykhologhiia» – Problems of the humanities: Collection of scientific works of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. «Psychology» Series, 39, 73–82.* Drohobych: Redaktsiino-vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
7. Shyrokoradiuk, L. (2009). *Lykhsoslivia u shkilnomu seredovyshchi: profilaktyka i korektsiia [Bad words in the school environment: prevention and correction]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].

KHAVULA Roman – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine (romankhavula@gmail.com)

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SELF-AFFIRMATION OF SENIOR PUPILS

Abstract. *The article reveals peculiarities of psychological support of self-affirmation of senior pupils.*

The prevention of a number of possible problems specific to senior pupils can be realized through competent organization of psychological support of personal development.

It is determined that psychological support of senior pupils should be based on the following general principles: conformity with the existing personal achievements and natural human development at this age stage; provision of mediated influence through traditional forms of person's activity; creation of such an environment that would promote comprehensive development, satisfaction of basic needs and realization of creative potential.

It is unacceptable for parents to use authoritarian methods of education, since this gives rise to a negative reaction of the senior pupil. Parents should be able to respond timely to the needs of boys and girls and discuss personal problems without condemning the children.

School psychologists need to promote constructive communication between teens and adults; to teach senior pupils to show tolerant attitude to adults; to exercise self-control of own behavior, emotions, feelings; positively self-assert in the reference environment; adequately present themselves to others; self-overcome difficulties.

Teachers in working with senior pupils are advised to apply such recommendations: to introduce senior pupils with the basics of personal self-affirmation, self-development (to create the awareness of how you can manifest and present yourself, etc.); to form their belief in socially significant motives; to deepen the ability of students to self-examination, self-education; help to master the skills of self-regulation of emotions and self-control of own behavior; to promote the disclosure of effective communication skills that activate the process of self-affirmation.

Key words: *self-affirmation, senior pupils, constructive self-affirmation, psychological support.*

ВИМОГИ

Шановні колеги!

Редакція наукового видання «Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»» запрошує науковців до публікації власних наукових розробок, не опублікованих раніше.

Стаття, що подається до збірника, повинна відповідати його тематиці й сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу йому особисто, за правильне цитування джерел та посилання на них. Статті, оформлення яких не відповідає вказаним вимогам, не приймаються до друку. Редакція залишає за собою право вносити поправки до статей, не змінюючи основного змісту.

Кожному опублікованому матеріалу присвоюється міжнародний цифровий ідентифікатор DOI (digital object identifier).

Мови: українська, англійська, польська, німецька.

1. Приймаються статті обсягом від 10–15 сторінок: шрифт Times New Roman, кегель 14, інтервал 1,5, усі береги по 2,5 см.

2. Подати УДК, номер ORCID (<http://orcid.org/>).

3. Основна частина статті повинна відповідати вимогам Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій і обов'язково містити такі структурні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями; аналіз останніх досліджень (аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор); виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття; визначення мети та завдань дослідження; результати досліджень (виклад основного матеріалу дослідження); висновки (висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок цього питання); список літератури за абеткою (кирилиця, потім – латинка), оформлених відповідно до вимог ВАК, та References – за міжнародним бібліографічним стандартом АРА. Для транслітерації списку використаних джерел слід використовувати такі сайти, як <http://www.slovnuk.ua/services/translit.php> – для україномовних та <http://ru.translit.net/?account=zagranpassport> – для російськомовних джерел, після них подається англomовний переклад назви. Обов'язкове використання 2–3 джерел з номером DOI.

4. Анотація: українською мовою (500–700 символів з пробілами). До анотації додаються 5–7 ключових слів.

5. Реферат статті та її назва англійською мовою (2 000–2 500 символів).

6. Рекомендація кафедри установи або рецензія доктора наук для авторів без наукових ступенів.

7. Статтю, заповнену заявку і договір надсилати на платформу (<http://phsps.dspu.edu.ua/>).

8. Контактна інформація: romankhavula@gmail.com (Хавула Роман Михайлович, редактор серії).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Серія «Психологія». Випуск 43

Головний редактор **Надія Скотна**

Редактор серії **Роман Хавула**

Технічний редактор **Ольга Лужецька**

Коректор **Олександр Голубєв**

Здано до набору 20.03.2018 р. Підписано до друку 27.03.2018 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура. Times. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 12,37. Зам. 276.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 5140 від 01.07.2016 р.).
82100, Дрогобич, вул. І. Франка, 24, к. 42, тел. 2 – 23 – 78.

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

PROBLEMS OF HUMANITIES

a collection of scientific articles

Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

«Psychology» Series. Issue 43

Editor-in-chief Nadiya Skotna
Editor of the series Roman Khavula
Technical Editor Olha Luzhetska
Corrector Oleksandr Golubev

Submitted for type-setting on 20.03.2018. Signed for printing on 27.03.2018. Format 60x84/16. Offset printing. Type: Times. Circulation up to 300 copies. Accounting and publishing sheet 12,37. Order 276.

Editorial-Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Certificate on the inclusion of a publishing business subject in the state register of publishers, publishers and publishers of publishing products DK No. 5140 dated 01.07.2016). 82100, Drohobych, Ivan Franko Str., 24, room 42, tel. 2 – 23 – 78.