



ВІСНИК
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка

Психологічні науки

Випуск 11

Кам'янець-Подільський
2019

УДК 378.4(082):159.9

ББК 74.58

B54

Рецензенти:

І.В. Ващенко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Ж.П. Вірна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Аркадіуш Мажец – професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, м. Ченстохова, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 31 жовтня 2019 р.)*

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (головний редактор), Україна; **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри (відповідальний редактор), Україна; **Е.З. Івашкевич**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, Україна; **Беата Анна Пехота**, доктор гуманітарних наук, Державна Вища школа заводова ім. С. Пігонія у м. Кросно, м. Кросно, Республіка Польща; **Данута Мажец**, професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Республіка Польща; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Республіка Польща; **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, Республіка Білорусь; **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Республіка Білорусь; **Беата Балогова**, професор, доктор габілітований, Словацька Республіка; **К.С. Максименко**, доктор психологічних наук, доцент, Україна; **Аліса Петрасова**, доцент, Пряшівський університет, Словацька Республіка; **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна (заступник відповідального редактора); **Н.І. Тавровецька**, кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна; **В.І. Снібак**, кандидат психологічних наук, доцент, Україна; **Л.М. Восвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Україна; **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент, Україна; **Н.С. Славіна**, кандидат психологічних наук, доцент, Україна; **О.В. Гудима**, кандидат психологічних наук, доцент, Україна; **Р.Т. Сімко**, кандидат психологічних наук, Україна; **О.А. Чеканська**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри (відповідальний секретар), Україна.

B54 Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 11. Серія: Психологічні науки. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2019. – 94 с.

У науковому збірнику вміщено статті, які є результатом науково-дослідної роботи науково-педагогічних працівників і аспірантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та науковців із інших ЗВО України.

Збірник адресовано фахівцям у галузі психології та тим, хто цікавиться сучасними проблемами психологічної науки.



**NEWSLETTER
OF KAMIANETS-PODILSKYI
NATIONAL IVAN OHIENKO
UNIVERSITY**

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

ISSUE 11

**Kamianets-Podilskyi
2019**

UDC 378.4(082):159.9

UDC 74.58

B54

Reviewers:

I.V. Vashchenko – Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Z.P. Virna – Doctor of Psychological Science, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Arkadiusz Marzec – Professor, Doctor Habilitated, Jan Długosz University in Częstochowa, Częstochowa, Republic of Poland.

International editorial board:

S.D. Maksymenko, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Editor-in-Chief), Ukraine; **L.A. Onufriieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor (Executive Editor), Ukraine; **E. Z. Ivashkevych**, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of the Humanities, Ukraine; **Beata Anna Piechota**, Doctor of Humanities, State Higher School named after S.Pihonia in Krosno, Krosno, Republic of Poland; **Danuta Marzec**, Professor, Dr Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, Republic of Poland; **Marek Paluch**, Assistant Professor, Dr. Hab. in Humanities, Republic of Poland; **Urszula Gruca-Miqsik**, Doctor of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Republic of Poland; **I.O. Fourmanov**, Doctor of Psychological Science, Professor, Republic of Belarus; **O.I. Medvedska**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Republic of Belarus; **Beata Balohova**, Professor, Dr. Hab., Slovak Republic; **K.S. Maksymenko**, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Ukraine; **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso University, Slovak Republic; **V.I. Shebanova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kherson State University, Ukraine (Deputy Executive Editor); **N. I. Tavrovetska**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Kherson State University, Ukraine; **V.I. Spivak**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Ukraine; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor, Ukraine; **I.L. Rudzевych**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Ukraine; **N.S. Slavina**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Ukraine; **O.V. Hudyma**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Ukraine; **R.T. Simko**, Candidate of Psychological Science, Ukraine; **O.A. Chekanska**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor (Executive Secretary), Ukraine.

*The publication is approved by the resolution of the Scientific Board
of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University
(Minutes № 10 from 31.10.2019)*

Newsletter of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 11. Series: Psychological Science. – Kamianets-Podilskyi: PP «Medobory-2006», 2019. – 94 p.

The scientific collection contains articles that are the result of research work of teaching staff and postgraduate students of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University and scientists from other institutions of higher education of Ukraine.

The target readership of the newsletter includes experts in the field of psychology and those who show interest in the problems of modern psychology.

ЗМІСТ

Воєвідко Л.М.	Формування та розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вимог нової української школи	7
Гончарук Н.М., Грига М.І.	Психолого-педагогічні чинники соціальної дезадаптації першокласників з інтелектуальними порушеннями	14
Гоцуляк О.О., Гоцуляк Н.Є.	Структура суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання у закладах вищої освіти	20
Гудима О.В.	Психолого-педагогічні чинники формування девіантної поведінки у підлітковому віці	27
Коваль І.В., Гаврилюк І.А.	Психологічні засади навчальної мотивації при вивченні іноземної мови у закладі вищої освіти	33
Онуфрієва Л.А.	Родинне спілкування та професійне становлення особистості фахівців соціономічних професій	40
Сімко Р.Т.	Експериментальне дослідження мотиваційної динаміки в науковій школі К. Левіна	48
Славіна Н.С.	Неповна сім'я як чинник, що впливає на формування особистості дитини	55
Співак В.І., Сербалюк Ю.В.	Особливості реалізації узгодженої роботи спеціального закладу середньої освіти та сім'ї у вихованні дітей	61
Чайковська О.М., Посна Є.О.	Особливості комунікативної компетентності студентів соціономічного фаху	66
Чеканська О.А., Данчук Ю.П.	Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи	72
Ярема С.О.	Психологічні особливості схильності до прокрастинації в студентів	81
Відомості про авторів		90

CONTENTS

Voievidko L.M.	Formation and development of pedagogical skills of future music teachers in the conditions of the New Ukrainian School	7
Honcharuk N.M., Hryha M.I.	Psychological and pedagogical factors of social disadaptation of first-graders with intellectual disabilities	14
Hotsuliak O.O., Hotsuliak N.Ye.	Structure of subject-subject interaction in higher education institutions	20
Hudyma O.V.	Psychological and pedagogical factors of the formation of deviant behavior in adolescence	27
Koval I.V., Havryliuk I.A.	Psychological principles of educational motivation in studying a foreign language in a higher education institution	33
Onufriieva L.A.	Family communication and professional formation of socionomic specialists' personality	40
Simko R.T.	Experimental research of motivation dynamics in K. Levin's scientific school	48
Slavina N.S.	Incomplete family as a factor influencing the formation of a child's personality	55
Spivak V.I., Serbaliuk Yu.V.	Features of implementation of coordinated work of a special institution of secondary education and family in the upbringing of children	61
Chaikovska O.M., Posna Ye.O.	Communicative competence specifics of socionomic students	66
Chekanska O.A., Danchuk Yu.P.	Psychological peculiarities of self-consciousness development of a personality in the period of teenagers' crisis	72
Yarema S.O.	Psychological features of the tendency to procrastination in students	81
Information about the authors		90

Л.М. Воєвідко
voyevidko@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Воєвідко Л.М. Формування та розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вимог нової української школи. У статті розглядається така важлива компонента фахової підготовки вчителів музичного мистецтва як формування їх педагогічної майстерності в умовах вимог Нової української школи. Висвітлено основні вимоги до здобувачів закладів вищої освіти у процесі підготовки учителів музичного мистецтва. Обґрунтовується необхідність та якість формування фахових (предметних) компетентностей здобувачів вищої освіти для подальшої ефективної діяльності у закладах загальної середньої освіти на шляху формування та розвитку педагогічної майстерності як основної компоненти педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, Нова українська школа, концепція, компетентності, особистісно-орієнтований підхід, досвід, інноватор, стимулювання, мислення, патріотизм, гідність, технології, стандарти вищої освіти, реформа, фахова підготовка, методологія, комунікація, дидактика, професійне самовдосконалення.

Voievidko L.M. Formation and development of pedagogical skills of future music teachers in the conditions of the New Ukrainian School. The article considers such an important component of the professional training of music art teachers as the formation of their pedagogical skills in the conditions of the New Ukrainian School. The basic requirements for the applicants of higher education institutions in the process of preparation of teachers of music art are explained. The necessity and quality of formation of professional (subject) competencies of higher education applicants for further effective activities in

institutions of general secondary education on the way of formation and development of pedagogical skills as the main component of pedagogical activity is substantiated.

Key words: pedagogical skills, New Ukrainian School, concept, competencies, personality-oriented approach, experience, innovator, stimulation, thinking, patriotism, dignity, technologies, higher education standards, reform, professional training, methodology, communication, didactics, professional self-improvement.

Слід наголосити, що Концепція Нової української школи визначає мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року. Метою даної Концепції є забезпечення проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти, а автори зазначають, що її реалізація створить умови для реформування середньої освіти з урахуванням досвіду провідних країн світу. Зокрема, наголошується на тому, що будуть розроблені нові стандарти змісту загальної середньої освіти, що ґрунтуватимуться на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання. Також передбачено перехід до 12-річної середньої школи із трирічною профільною школою, що матиме академічне або професійне спрямування. Планується реформувати систему управління середньою освітою, зокрема, школа має отримати право розробляти і впроваджувати власні освітні програми. Окрім того, Концепція «Нова українська школа» передбачає також стимулювання особистого і професійного зростання педагога, надання йому академічної свободи, матеріального стимулювання, зокрема шляхом підвищення розрядів у Єдиній тарифній сітці.

В Концепції Нової української школи йдеться про те, що її випускник має стати: особистістю (цілісною, усебічно розвиненою, здатною до критичного мислення); патріотом (з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність та права людини); інноватором, здатним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці та вчитися впродовж життя.

Формування та розвиток педагогічної майстерності у процесі

фахової підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва виступає як здатність особистості вбирати в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Рівень фахової підготовки характеризує ступінь підготовленості студента до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності, яка стає ланкою вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності. Слід зазначити, що розвиток в студентів професійно-інтелектуального, творчого потенціалу, вироблення вмінь щодо практичного використання здобутих знань, на нашу думку, є однією з важливих та актуальних проблем сучасної національної освіти в умовах Нової української школи.

До того ж у процесі фахової підготовки здобувачів закладів вищої освіти у них повинні сформуватися наступні компетентності: інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна (уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень); автономізаційна (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність); соціальна (вміння жити та працювати з оточуючими); продуктивна (вміння працювати, ухвалювати рішення та відповідати за них); моральна (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна (здатність використовувати знання, уміння, навички з психології в організації взаємодії та співпраці в подальшій освітній діяльності); науково-предметна (знання, уміння, навички та сформовані компетентності у сфері спеціальності); особистісні якості вчителя (гуманність, доброзичливість, чуйність, впевненість, урівноваженість, толерантність, відповідальність). Важливим є поняття «педагогічної компетентності», що передбачає наявність сформованих у здобувачів вищої освіти знань, умінь, навичок, а також способів та прийомів їх реалізації в музично-педагогічній діяльності, спілкуванні та розвиткові (саморозвиткові) особистості

[5, с. 59].

З цієї причини наявність методологічних, правових, комунікативних, професійно-педагогічних, дидактичних, виховних, інформаційних, науково-предметних, методичних компетенцій свідчать про якісну професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Слід наголосити на тому, що Радою Європи було прийняте визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинні володіти молоді європейці:

— політичні й соціальні компетенції, такі як здатність приймати відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, вирішувати конфлікти, брати участь у підтримці й поліпшенні демократичних інститутів;

— компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояв (відродження) расизму і ксенофобії і розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна прищепити молодим людям міжкультурні компетентності, такими, як прийняття відмінностей, пошана до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов та релігій;

— компетенції, що відносяться до володіння усною та писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, оскільки тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікацій все більшу вагу набуває володіння більш ніж однією мовою;

— компетенції, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін і способів критичного судження щодо інформації, поширюваної медійними засобами та рекламою;

— здатність учитися впродовж життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делор, сформулювавши «чотири стовпи», на котрих ґрунтується освіта: «Навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити», – визначив, по суті, основні глобальні компетентності. В нових умовах заклади вищої освіти повинні підтримувати постійний

зв'язок з потенційними роботодавцями (стейкхолдерами) і враховувати їх вимоги щодо професійно-кваліфікаційних якостей майбутніх фахівців. Це потребує реалізації наступних функціональних особливостей:

- вивчення попиту на кваліфікованих спеціалістів, пошук потенційних роботодавців, складання договорів про цільову підготовку фахівців;

- пошук місць для проходження здобувачами вищої освіти навчальної практики з перспективою подальшого працевлаштування;

- організація участі представників зацікавлених груп (стейкхолдерів) у формуванні Освітньо-професійних програм спеціальності;

- проведення експертних опитувань серед управлінського персоналу закладів освіти, де працюють випускники закладу вищої освіти, з метою отримання інформації про необхідні кроки з вдосконалення підготовки здобувачів до виконання своїх професійних обов'язків та внесення відповідних змін до Освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста [1, с. 112].

При цьому формат фахової підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) першого бакалаврського рівня вищої освіти передбачає в освітньому процесі єдність цілей формування:

- особистісного аспекту – усвідомлення студентами потреби у набутті емоційно-виразних якостей;

- професійного аспекту – набуття та розвиток найбільш ефективних та емоційно-виразних елементів музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва;

- соціального аспекту – володіння педагогічно-артистичною технікою як показником динамізму, яскравості, гнучкості та мобільності сучасної особистості у соціально-освітньому просторі та усвідомлення студентами внутрішньої потреби до оволодіння педагогічною, фаховою майстерністю.

Разом з тим у формуванні педагогічної майстерності сучасного вчителя музичного мистецтва для Нової української школи важлива роль відводиться формуванню національної свідомості, як засобу консолідації нації та своєрідної мети,

суспільного ідеалу, до досягнення якого прагне нація. Національна ідея має бути фактором, що об'єднує в суспільстві і різні прошарки населення, і різні покоління. Система освіти у загальному вигляді має за мету, перш за все, передачу соціального досвіду зі здобування знань, а не тільки самі знання. Тому становлення української державності, утвердження національної ідеї, набуття особою етнічної ідентичності невіддільне від розвитку освітньої системи. Освіта, як визначено в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні», повинна мати гуманістичний характер і ґрунтуватися на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Важливою умовою досягнення цієї мети є підготовка нової генерації педагогічних та науково-педагогічних кадрів, яким буде притаманний дух нашого народу, його самобутній менталітет. Національній школі потрібні фахівці високоосвічені й високодуховні, соціально активні й національно свідомі, здатні виплекати з кожної дитини індивідуальну самобутню особистість на основі цінностей вітчизняної та світової культур [6, с. 113].

Вимоги до сучасного вчителя, які висувають держава і суспільство, полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин незалежної України. Для досягнення найважливішої мети національного виховання – формування свідомого громадянина-патріота – вчитель має створювати умови для всебічного та гармонійного розвитку особистості, сформувати основи громадянської свідомості, активності та відповідальності. Чільне місце в цьому процесі посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість та принциповість [2, с. 124]. А для формування громадянської відповідальності учнів учитель сам повинен бути активним громадянином, усвідомлювати національну ідею як мету розвитку суспільства та особистості.

Висновки. Наразі, підготовка вчителів музичного мистецтва має відбуватись з урахуванням тенденцій сучасного розвитку педагогічної теорії та практики музичного навчання школярів в умовах реформування національної школи в Україні. Слід дотримуватись основних концептуальних положень, які передбачають перманентне професійне самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його педагогічної майстерності та відводиться важливе місце ідеї професійної підготовки здобувачів вищої освіти, зорієнтованої на особистість майбутнього вчителя, який здатний до актуалізації потреби у професійному самопізнанні, самовдосконаленні та самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції.

Список використаних джерел

1. Воевідко Л.М. Вимоги до практичних занять здобувачів вищої освіти з методики музичного виховання. Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 26 (1-2019). – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2019. – 392 с. – С. 43-48.

2. Воевідко Л.М. Вимоги до фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 3, у 3 томах. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Т. 1. – С. 121-126.

3. Закон України «Про загальну середню освіту». – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. – Назва з екрану.

4. Концепція «Нова українська школа». – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. – Назва з екрану.

5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – Київ : Грамота, 2005. – С. 59-60.

6. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. – 364 с.

УДК 159.9.316

Н.М. Гончарук
goncharuk.nat17@gmail.com

М.І. Грига
goncharuk.nat17@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Авторський внесок: Гончарук Н.М. – 50 %, Грига М.І. – 50 %
The author's contribution: Honcharuk N.M. – 50%, Hryha M.I. – 50%

Гончарук Н.М., Грига М.І. Психолого-педагогічні чинники соціальної дезадаптації першокласників з інтелектуальними порушеннями. У статті описано основні психолого-педагогічні чинники, які зумовлюють явища соціальної дезадаптації у першокласників з інтелектуальними порушеннями. Визначено вплив цих чинників на навчальну діяльність школярів. Охарактеризовано деякі особливості формування соціальних навичок як основи соціальної адаптації.

Ключові слова: соціальна адаптація, соціальна дезадаптація, інтелектуальні порушення.

Honcharuk N.M., Hryha M.I. Psychological and pedagogical factors of social disadaptation of first-graders with intellectual disabilities. The main psychological and pedagogical factors that cause the phenomena of social disadaptation of first-graders with intellectual disabilities are described in the article. The influence of these factors on the educational activities of students is determined. Some features of the formation of social skills as the basis of social adaptation are characterized.

Key words: social adaptation, social maladaptation, intellectual disabilities.

Психолого-педагогічна практика роботи з дітьми свідчить, що в умовах сприятливої соціальної ситуації розвитку учні перших

класів йдуть до школи з позитивним налаштуванням, швидко переймають ustalені в учнівському середовищі правила та норми і без особливих проблем вливаються у шкільне життя. Вони здатні до ефективного пристосування до нових для них соціальних умов, і це зумовлено потребою змін у власній поведінці задля ефективного оволодіння навчальними знаннями, соціальними навичками та освоєння більш високого (порівняно з дошкільним) статусом школяра. Така поведінка є типовою для дітей зі сформованою соціальною готовністю до навчання у школі й описує ситуацію успішної соціальної адаптації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема соціальної дезадаптації ґрунтовно розглядалася вітчизняними та зарубіжними вченими (О.Дьякова; О.Камінська, О.Колосович, Н.Макарчук, D. Vorbelyova, K.Hall, S.Cmiel, L.Pytka). Як зазначає українська дослідниця у галузі спеціальної психології Н. Макарчук, соціальна адаптація – це знання дітьми специфіки конкретної ситуації та усвідомлення її змін, що детермінують потребу регулювання власної поведінки з метою ефективного пристосування до нових форм соціальної взаємодії [4, с.63]. Втім, у багатьох школах наявні діти, котрі мають проблеми соціальної адаптації. Вона постає для них у якості характерологічних розладів із неоднорідними симптомами, спричиненими несприятливими зовнішніми або внутрішніми умовами розвитку. А в навчальному процесі виражається посиленнями, тривалими труднощами у пристосуванні до нормальних соціальних умов і невмінням реалізувати поставлені навчальні цілі [8].

За даними досліджень, зазвичай, ознаки дезадаптації полягають в антагоністичній поведінці, яка суперечить шкільним нормам [7]; конфліктуванні з вчителями або однолітками, низькому соціальному статусі [1; 6]; деструктивному розвитку особистості [3]; порушеннях емоційної сфери, які виявляються у капризуванні, депресивних станах, шкільній тривожності, агресії або самоагресії [3; 4]; учбовій пасивності або ледарюванні як формах психологічного захисту [5; 6]; схильності до обману та інших чисельних симптомах, які вказують на порушення соціалізації як основного механізму взаємодії соціуму та особи [8].

Аналізуючи типову симптоматику, вчені виділяють різні рівні соціальної адаптованості й, у зв'язку з ними, визначають схильність

до соціальної дезадаптації. Так, Д. Борбельова описує чотири основних рівні: 1) висока адаптивність: процес адаптації триває не більше двох-трьох місяців; завдання виконуються без значних проблем, діти отримують задоволення від навчання, швидко налагоджують контакти з учителем та однолітками, позитивно налаштовані; 2) середня адаптованість: адаптація займає більше часу – близько півроку, учні потребують уваги з боку вчителів та батьків; серед симптомів – переважання ігрових інтересів, тривожність, плаксивість або агресивність; 3) низька адаптованість: діти відчують значні труднощі в адаптації до нової ролі, які тривають до кінця II-го семестру, тому потребують професійної допомоги та індивідуального підходу; їм властиві порушення поведінки та емоцій; 4) дезадаптація: першокласники не здатні пристосуватися до змінених умов і не справляються з напругою; їм потрібна посилена професійна допомога [5, с. 206]. Зазвичай, 3 та 4 рівні часто бувають характерними для дітей з особливими освітніми потребами, котрі навчаються в умовах інклюзивного навчання або у спеціальних закладах середньої освіти.

Як показують дослідження вчених [1–8] стан соціальної дезадаптації зумовлений як внутрішніми факторами, якими є вади інтелектуального компонента поведінки, так зовнішніми, якими можуть виступати несприятливі шкільні або сімейні умови виховання.

Науковці, котрі вивчали особливості соціальної адаптації першокласників з інтелектуальними порушеннями, вказують на те, що вона у багатьох випадках стає наслідком інтерналізації (засвоєння) деструктивних форм поведінки, взятих із сімейного середовища шляхом наслідування. Сім'я як первинна група є надзвичайно важливим середовищем життя кожного школяра, оскільки здійснює вплив на його поведінку. Вона формує особистість, моделює риси характеру, створює основу для орієнтації у довкіллі. Зрозуміло, що тільки здорова і злагоджена родина створює сприятливі умови для розвитку дітей. Будь-які порушення у сімейних взаєминах (неповна, прийомна, неблагополучна, реконструйована сім'я) часто призводять до формування соціальної дезадаптації [7, с. 229].

У межах родинних взаємостосунків важливою є проблема невідповідності навчальних досягнень дітей соціальним очікуванням, які ставлять до них батьки та інші члени родини.

Стійкі стереотипні уявлення про модель ідеального учня не дозволяють батькам толерантно ставитись до низької успішності своєї дитини. Постійні зауваження, повчання, картання створюють ще більший дисонанс у навчальній діяльності і провокують поглиблення розгубленості школярів з інтелектуальними порушеннями у власних діях.

Як свідчать дані теоретичного аналізу найбільш поширеними чинниками соціальної дезадаптації осіб із легкою розумовою відсталістю, які зумовлені їхніми конституційними та фізіологічними особливостями, можуть бути дисгармонійний пізнавальний розвиток та навчальні труднощі, а саме: дефіцит уваги, недостатні мовленнєві ресурси, неточні чуттєві враження, порушене логічне мислення, пов'язане із нездатністю розрізняти важливі та другорядні проблеми, відсутність самостійності, цілеспрямованості та ініціативи. Всі ці труднощі знижують рівень навчальної успішності, яка в нормі має бути провідною у молодшому шкільному віці, і постають найбільш частою причиною соціальної дезадаптації [6, с. 17].

Окрім пізнавального розвитку на становлення соціальних функцій першокласників з інтелектуальними порушеннями значною мірою впливає недорозвинення вищих почуттів (моральних, естетичних), порушення особистісної саморегуляції, імпульсивність та емоційна нестабільність, які перешкоджають встановленню соціальних контактів з однолітками і вчителями. Низький рівень усвідомлення моральних норм і цінностей часто стає основою непорозуміннь у повсякденній діяльності [4, с. 5–6].

Ще одна характерна особливість, яка суттєво впливає на адаптацію дітей у соціумі – порушення емоцій. Воно властиве учням із розумовою відсталістю і пов'язане з їхніми повільними та збідненими формами реагування. Серед емоційних особливостей – коливання настрою, немотивовані вчинки, імпульсивні переходи від емоційної піднесеності до пригніченого стану; дезорганізація поведінки, парадоксальність емоційних реакцій – ці явища вчені називають паратимією – неадекватною поведінкою, яка не відповідає змісту комунікативної ситуації [6, с. 19].

Серед емоційних чинників особливо потрібно відмітити фрустрацію, яка виникає через тривале незадоволення потреб дітей і збільшує внутрішню напругу. Буває так, що тривалий неуспіх у навчальній діяльності призводить не тільки до низького рівня

навчальних досягнень, а й до зниження соціального статусу учнів. І ця тенденція є характерною для молодших школярів: ті діти, котрі мають низьку успішність, зараховуються своїми однолітками до категорії «нездарних». Разом з тим, О.Камінська стверджує, що наслідки фрустрації можуть бути як руйнівними, так і конструктивними. Руйнівні викликають стійку дезадаптацію, яка проявляється у когнітивній обмеженості, перенапруженні і погіршують вирішення проблеми. Конструктивні передбачають зміну засобів досягнення цілей, переструктурування ієрархії цінностей. Ці зміни звільняють від почуття тривоги і підвищують поріг толерантності до тих обставин, які викликають фрустрацію [2, с. 289].

Наростання емоційного виснаження може призводити до неврастенії – стану, який характеризується легкою збудливістю та швидким виснаженням. Для таких школярів притаманні гарячкуватість, роздратованість, нетерпимість до заперечень. Під час уроків вони швидко втомлюються, потребують частого відпочинку, особливо при інтенсивному розумовому навантаженні. Явища вегето-судинної дистонії, які супроводжують неврастенію, спричиняють як навчальні, так комунікативні труднощі [3, с. 158].

Комунікативні труднощі можуть виступати самостійним чинником соціальної дезадаптації і зумовлювати проблеми взаємин з учителями та учнями. В контексті вивчення комунікативної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями О.Дьякова зазначає, що діти з розумовою відсталістю виявляються менш гнучкими у взаємодії та більш залежними від впливу соціуму. При цьому, вони потребують докорінно інших засобів формування соціальних навичок, які можна забезпечити лише в умовах спеціально організованого навчання [1, с. 101].

Висновки. Отже, узагальнення отриманих даних уможливило визначити основні психолого-педагогічні чинники соціальної дезадаптації першокласників з інтелектуальними порушеннями. До них відносяться: 1) інтерналізація деструктивних форм поведінки, взятих із сімейного середовища шляхом наслідування; 2) невідповідність навчальних досягнень соціальних очікуванням; 3) дисгармонійний пізнавальний розвиток, що зумовлює навчальні труднощі; 4) недорозвинення вищих почуттів та саморегуляції, які стають основою непорозумінь у повсякденній діяльності; 5) коливання настрою та явища паратимії, що полягають у невідповідності емоцій змісту ситуації; 6) фрустрації і неврастенії,

які через тривале незадоволення потреб збільшують внутрішню напругу; 7) комунікативні труднощі як самостійні чинники соціальної дезадаптації, що викликають проблеми взаємин з учителями та однолітками.

У цьому контексті важливим є створення освітнього середовища, яке забезпечить корекцію цих чинників та розвиток важливих психологічних рис, спрямованих на підвищення соціальної готовності до навчання у школі та оптимізації рівня соціальної адаптованості в умовах міжособистісної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Дьякова О.С. Вивчення стану сформованості комунікативних умінь у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4(2). С. 98–105.

2. Камінська О.В. Проблема соціально-психологічної дезадаптації дітей з особливими потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : Зб. наук. праць. №2(4). 2007. С. 289–296

3. Колосович О.С. Невроз як наслідок порушеного психічного здоров'я школяра. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : Зб. тез Всеукраїнської наук.-практ. конференції (21 жовтня 2016 року) / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : ЛьвДУВС, 2016. С.156–160.

4. Макарчук Н.О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку : монографія. Київ : Фенікс, 2014. 448 с.

5. Borbelyova D. Adaptation to the school enviroment in early elementary education. Paidagogos. 2016. №13. P. 206–228.

6. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? / pod red. K. Hall. Przewodnik. Warszawa : Fundacja Fundusz Współpracy, 2010. 96 s.

7. Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży Teoria i praktyka / pod red. S.Cmiel. Jozefow : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, 2011. 342 s. URL : <https://wsge.edu.pl/pl/11pub05caly.pdf>

8. Pytka L. Diagnoza nieprzystosowania społecznego w teorii i praktyce: propozycja metody badawczej. Pedagogika Społeczna. 2005. №2. S.119–145.

УДК 159.9:355

О.О. Гоцуляк
hotsulsash@gmail.com
Н.Є. Гоцуляк
hotsulnatalia@gmail.com

СТРУКТУРА СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Авторський внесок: Гоцуляк О.О. – 50 %, Гоцуляк Н.Є.– 50 %
The author's contribution: Hotsuliak O.O. – 50%, Hotsuliak N.Ye. – 50%

Гоцуляк О.О., Гоцуляк Н.Є. Структура суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання у закладах вищої освіти. У статті розглядаються психологічні засади формування структури суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчальної діяльності у вищих навчальних закладах. Проведений аналіз наукової літератури надав можливість виокремити у структурі суб'єкт-суб'єктної взаємодії такі компоненти: мотиваційний, комунікативний і діяльнісний.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктна взаємодія, навчальна діяльність, професійна компетентність, педагогічний процес.

Hotsuliak O.O., Hotsuliak N.Ye. Structure of subject-subject interaction in higher education institutions. The article examines the psychological principles for the formation of the structure of subject-subject interaction in the process of educational activities in higher educational institutions. The analysis of scientific literature has allowed to allocate the following components in the structure of subject-subjective interaction: motivational, communicative and activity-based.

Key words: subject-subject interaction, educational activities, professional competence, pedagogical process.

Постановка проблеми. Психолого-педагогічні особливості

суб'єкт-суб'єктної взаємодії потребують спеціального поглибленого дослідження, оскільки, ефективна інтеракція в системі «викладач-суб'єкт навчання» забезпечує досягнення кінцевої мети навчання – формування професійної компетентності. Виходячи з психологічних закономірностей розвитку суб'єктності, можна сказати, що сутнісною характеристикою особистісно-орієнтованої освіти є суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Проте, на сьогодні існує невідповідність між нагальною потребою суспільства у професійно-компетентних фахівцях і реальним рівнем їхніх знань, загальним соціальним значенням проблеми та недостатньою її розробленістю у психологічній науці, що й зумовило вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» з'явилася відносно недавно, хоча В. Острогорський, С. Шацький, К. Станіславський та інші своєю діяльністю показали позитивний досвід співробітництва викладачів і студентів для творчого опанування діяльністю, їх особистісного зростання, морального розвитку. Звернення до сутності поняття суб'єкт-суб'єктної взаємодії викликано розвитком психолого-педагогічних досліджень, зокрема дослідженнями проблем спілкування та успішної спільної діяльності в процесі навчання.

Багато науковців (О. Бодальов, С. Братченко, І. Васильєва, М. Боришевський, Г. Ковальов, Б. Ломов, М. Савчин, І. Слободянюк та ін.), досліджуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію звертають увагу на те, що вона характеризується рівністю психологічних позицій учасників спілкування, обопільною активністю сторін. При цьому кожна сторона не тільки зазнає впливу, але й сама однаковою мірою впливає на іншу взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань один одного, готовністю приєднатись до точки зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання, прийняття один одного, взаємною повагою, довірою, щирістю, прагненням досягти порозуміння, визнанням за співрозмовником права і можливості до змін та розвитку, активною гуманістичною установкою партнерів.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних підходів до вивчення структури суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі наводиться суб'єкт-суб'єктна модель взаємодії. Відповідно до цієї моделі побудована педагогіка співробітництва, полісуб'єктний підхід, особистісно орієнтована взаємодія. У цьому випадку і викладач, і суб'єкт навчання визнаються рівноправними суб'єктами педагогічної взаємодії. Вони мають певну свободу у конструюванні власної діяльності, характерною ознакою якої є можливість зробити самостійний вибір, реалізувати своє «Я». Основні протиріччя розв'язуються шляхом співробітництва, а не за допомогою примусу. Тому особливу цінність мають такі особистісні характеристики як здатність до самореалізації, творчого росту. Відносини будуються на реалістичному ґрунті взаємоприйняття і взаєморозуміння, а тому кожен має можливість бути індивідуальністю. Переважає демократичний стиль керівництва, викладання орієнтоване на індивідуальність кожного учасника навчального процесу, а діяльність навчання – на самопобудову особистості, що має цінність як для самого суб'єкта навчання – студента, так і для викладача. Самореалізація особистості педагога є умовою для самореалізації учня і навпаки, успішне особистісне зростання студента є стимулом для розвитку особистості викладача.

Виходячи із психологічних закономірностей розвитку суб'єктності, можна сказати, що сутнісною характеристикою особистісно-орієнтованої освіти є суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу, що є особливо необхідною в новій спільній діяльності.

Для розуміння сутності суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів ми звернулись до наукової літератури [4] і розглянули учасників процесу цієї взаємодії. Розглядаючи студентів як суб'єктів діяльності, виникає необхідність зазначити, що суб'єктом процесу взаємодії виступає не лише один студент. Суб'єктом може бути вся навчальна група. Це означає, що в межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачі вступають у взаємодію із груповим суб'єктом, де окремий

суб'єкт є його ланкою, і в кооперативну масову діяльність він включається через індивідуальну діяльність. Таким чином, суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів та студентів можна представити як взаємодію типу «викладач-студент (група студентів)».

Вступаючи до ЗВО, майбутні фахівці не завжди розуміють сутність їх майбутньої професійної діяльності, вони не усвідомлюють, які знання, вміння, навички та якості їм будуть необхідні для вирішення професійних завдань, яка система підготовки приведе їх до опанування майбутньою спеціальністю та формування необхідних компетентностей. Подолати ці труднощі майбутнім офіцерам мають допомогти викладачі. На думку вченого А. Морозова «структурними компонентами творчої особистості педагога вищої школи є: спрямованість, компетентність, індивідуально-психологічні властивості та здібності». Він стверджує, що кожен викладач вищої школи зобов'язаний бути новатором. Адже, «викладач-новатор, реалізуючись в педагогічній діяльності, обов'язково включається в креативний процес, що актуалізується в креативному результаті. Цей результат виражається не тільки в матеріальних, а потім у духовних цінностях, але й в особистісному перетворенні в ході не тільки суб'єктивно, але й об'єктивно нового продукту. Виходячи з цього, можна припустити, що інноваційна діяльність утворить триступеневу структуру, де підставою служить рефлексія – осмислення особистістю власне пошуково-творчої діяльності; креативно-перетворююча діяльність і співтворчість» [6, с. 18–19]. Знання викладачем та свідомий розвиток у собі тих вимог, які висуваються до його особистості, урахування своїх власних можливостей, неодмінно сприятимуть спільній ефективній діяльності та підвищенню результативності процесу інтеракції викладача та майбутнього професіонала.

Засвоєння навчального матеріалу відбувається через пізнавальну діяльність студентів. Деякі науковці пізнавальну діяльність студентів розглядають як діяльність учіння, де кожний студент є суб'єктом діяльності, а не об'єктом, як у навчанні. В. Василевич у своїх дослідженнях уточнює сутність поняття

«учіння» і «навчання» [2, с. 142–146]. Діяльність учіння або пізнавальну діяльність студентів В. Василевич розглядає з позиції, що кожен зі студентів як суб'єкт діяльності повинен перетворити у відповідності до загальної структури дій певний предмет для того, щоб засвоїти, інтеріоризувати уміння, знання, набути навички. Важливе місце в контексті даної проблеми має позиція викладачів, які повинні в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами здійснювати їх «планомірний і спрямований розвиток». Досягти цього можливо в умовах сумісної діяльності викладачів і студентів, їх співробітництві. Співробітництво В. Василевич розуміє як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де суб'єкт навчання спочатку виконує організаційні дії як сумісну, розподільчу діяльність, а потім «у процесі інтеріоризації, ця сумісна, зовнішня й розгорнута діяльність стає внутрішньою й згорненою діяльністю того, хто навчається» [2].

М. Обозов, вважаючи взаємодію більш широким поняттям, ніж спілкування, включає в нього взаємні дії, взаєморозуміння, взаємовідношення й взаємовплив [8, с. 39]. У цілому, на його думку, взаємодія відбувається в єдності когнітивних (усвідомлення суб'єкта), афективних (відношення до суб'єкта) і поведінкових (дії стосовно суб'єкта) процесів. При цьому поведінковий компонент включає в себе, насамперед, результати діяльності і вчинки. Когнітивний компонент включає всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням оточення і самого себе. Перш ніж відчути симпатії-антипатії, включатися в спілкування, людина усвідомлено або неусвідомлено пізнає іншу людину. Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що процес взаємодії впливає не тільки на зовнішні прояви індивіда, але й торкається усіх сфер його психіки, зумовлюючи їх розвиток та удосконалення. Я. Коломінський у структурі взаємодії виділяє три взаємопов'язані компоненти: поведінковий, емоційний і когнітивний [4]. На думку автора, провідним із трьох компонентів є емоційний (ставлення педагога до вихованця), з яким пов'язаний когнітивний компонент (знання, розуміння педагогом внутрішнього світу учня) і поведінкового (вибір засобів і способів впливу). Відповідно до точки зору дослідника

В. Кушнірюка психологічна взаємодія як спілкування має дві сторони. Це інформаційно-комунікативна діяльність (взаємозв'язок і взаємопрояв) і психологічна діяльність (взаємопізнання, взаємовідношення й взаємовплив) [5]. Серед точок зору зарубіжних психологів на дану проблему можна відзначити позицію Н. Хейза, що розглядає змістовну сторону взаємодії через такі поняття як: контекст соціальної взаємодії, розмови й комунікація, взаємодії з іншими, міжособистісне сприйняття, атракція й відношення, атитюди, конфлікти й кооперація. Як бачимо, тут подані й структурні компоненти, і механізми взаємодії, а також його типи. Найбільш відомі трикомпонентні схеми взаємодії: практичне, афективне й гностичне; регулятивне, афективне й інформаційне; інформаційне, організаційне й перцептивне. Якщо їх узагальнити, чітко проглядаються (але авторами водночас не виділяються) такі структурні компоненти взаємодії: поведінковий (практичний або організаційний); інформаційний (комунікативний); афективний (відношення до іншого) і гностичний (перцептивний). Ще один підхід до структури взаємодії поданий Г. Андрєєвою. Розглядаючи взаємодію у вузькому сенсі слова, як сторону спілкування, вона виділяє у взаємодії спільні дії, що дозволяють партнерам реалізувати деяку загальну для них діяльність [1, с. 101].

У структурі педагогічної взаємодії Л. Велитченко виділяє регулятивний та виконавчий аспекти. До регулятивних елементів належать Я-концепція, особистісні мотиви, а до виконавчих – мета, дії, результат та винагорода [3]. Р. Кричевський до її складу відносить когнітивний компонент (від успішності (адекватності) процесу пізнання людьми один одного залежить ефективність спільної діяльності й характер взаємодії); афектний компонент (він визначає особливості сприймання й розуміння, регулює характер поведінки); конативний компонент (стійка послідовність поведінки щодо об'єкта) [4].

Висновок. Проведений аналіз наукової літератури з проблеми, що вивчається, надав можливість виокремити у структурі суб'єкт-суб'єктної взаємодії такі компоненти: мотиваційний, комунікативний і діяльнісний.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376с.
2. Василевич В.В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх економістів / В.В. Василевич // Наукові праці. Том 42. Випуск 29. Педагогіка. с. 142-146.
3. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія теоретичні основи психологічного аналізу / Л. К. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 215 с.
4. Колесник О.І. Взаємодія суб'єктів навчального процесу: структурно-функціональний аналіз, етапи організації / О.І. Колесник. – Київ, 1998. – 120 с.
5. Кулеша М.М. Стиль педагогічного спілкування вчителя початкових класів школи-інтернату як чинник мотивації учіння дітей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / М.М. Кулеша. – Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
6. Матеюк О.А. Соціально-психологічні детермінанти успішності або ускладненості професійного психологічного впливу військового керівника на підлеглих / О.А. Матеюк // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2005. Т. VII, випуск 7. – С. 228-234.
7. Морозов А.В. Концептуальная модель творческой личности преподавателя высшей школы // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук. праць / А.В. Морозов / Редкол. : І. А. Зязюн та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. – С. 18-19.
8. Непомнящая Н.И. Значение системного изучения психики детей для педагогической практики. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980гг. / Под ред. И.И. Ильцова, В. Я. Ляудис. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304 с.

УДК 159.9.316.6

О.В. Гудима
ulag2107@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Гудима О.В. Психолого-педагогічні чинники формування девіантної поведінки у підлітковому віці. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури відносно проблеми девіантної поведінки у підлітковому віці. Виділено та охарактеризовано основні психолого-педагогічні чинники (біологічні, психологічні, соціологічні), що впливають на формування девіантної поведінки у підлітковому віці.

Ключові слова: девіантна поведінка, деліквентна поведінка, підлітковий вік.

Hudyma O.V. Psychological and pedagogical factors of the formation of deviant behavior in adolescence. In the article the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of deviant behavior in adolescence are performed. The main psychological and pedagogical factors (biological, psychological, sociological) that influence the formation of deviant behavior in adolescence are identified and characterized.

Key words: deviant behavior, delinquent behavior, adolescence.

Девіантна поведінка – система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятним у суспільстві правовим, моральним нормам або нормам психічного здоров'я. Необхідно розмежовувати власне поведінку, що відхиляється (пов'язану з порушенням соціальних норм) і поведінку аномальну, характеристика якої часто пов'язана з мозковою патологією. Для цього необхідна відповідна кваліфікація фахівців.

Для отримання уявлення про ознаки девіантної поведінки можна спиратися на класифікацію І. Сиромятнікова, який виділив такі ознаки девіацій:

1. Поведінка, що відрізняється від загальноприйнятих поглядів в поєднанні з порушенням соціальних (правових і моральних) норм.

2. Поведінка, що йде врозріз з цінностями, звичками або установками інших людей.

3. Поведінка, що представляє небезпеку для самої людини або для оточуючих (суїцидальні дії, зловживання наркотиками або поведінку, що створює загрозу для громадського порядку).

4. Одним з критеріїв аномальності може бути той факт, що «розкодування» навколишнього світу головним мозком відбувається у даної людини не так, як у інших, що може приводити до неправильної адаптації людини (так може відбуватися у людей з порушеннями слуху або нюху, а також у тих, хто схильний сприймати погляди і жести інших людей як ворожі або, навпаки, як доброзичливі).

5. Емоційні порушення, наприклад перебільшені прояви смутку чи гніву, безпідставні страхи або депресія, викликані травмуючими подіями, подолати, які людина не в змозі.

6. Нездатність подолати життєвий стрес, що веде до занурення в себе або просто усамітнення і тим самим до розриву нормальних шляхів спілкування з іншими людьми.

Підлітковий вік – це період значних змін у становленні особистості. Такі зміни стосуються фізіології організму, міжособистісних відносин, рівня розвитку пізнавальних процесів, інтелекту й здібностей. Організм дитини починає перелаштовуватися в «дорослий режим функціонування». Ускладнення реальних тенденцій соціального просування, прискорення ритму існування впливають на формування сучасних підлітків. Ці обставини можуть викликати пасивність у дітей, агресію, депресивний настрій, моральну байдужість і створити перешкоди на шляху до ідентифікації власних моральних цінностей і розуміння сенсу власного існування та стати першопричиною девіантної поведінки. Відповідно до теорії девіантної поведінки, поведінку, що відхиляється від загальноприйнятих норм, можна розглядати як засіб підвищення самоповаги і психологічного самозахисту. Адже кожна людина прагне до позитивного Я-образу, відповідно низька самоповага переживається як психотравмуючий стан, якого особистість хоче позбутися. Це спонукає її до вчинків, у

яких вона прагне підвищити рівень самоповаги, долаючи виявлені недоліки.

Найбільш розповсюдженими поведінковими відхиленнями є дисциплінарні порушення, прогули, гіперактивна, агресивна поведінка, куріння, хуліганство, обман, злочинство.

Ознаками найбільш масштабної соціальної дезадаптації в підлітковому віці можуть виступати: регулярне вживання психотропних речовин, сексуальні девіації, проституція, бродяжництво, здійснення злочинів.

Останнім часом з'являються відносно нові форми прояву девіантної поведінки підлітків: залежність від комп'ютерних ігор та релігійних сект.

Проблемою відхилень у поведінці підлітків займається ряд дослідників в різних галузях науки: дефектології (Л. Виготський, Л. Занков, М. Певзнер та ін.); медицині (М. Буянов, В. Гіндікін, В. Лебединський та ін.); правознавстві (Г. Давидов, В. Кудрявцев, Г. Мінковський, Б. Сидоров та ін.); психології та педагогіці (Б. Алмазов, Л. Грищенко, В. Гульдман, Д. Колесов, І. Кон, А. Макаренко, І. Павлов, А. Реан, С. Стаменов, В. Степанов, В. Сухомлинський, Д. Фельдштейн, В. Хомік та ін.).

Спираючись на основні теоретичні підходи З. Фрейда, А. Адлера, К. Хорні, Е. Фромма, Б. Скіннера та А. Бандура, А. Бека та Д. Келлі, А. Елісса, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла можна виділити такі групи чинників, що зумовлюють девіантну поведінку особистості:

– *Біологічні*. Сюди відносяться психічні захворювання, акцентуації, психопатії. Це органічні особливості мозку, що призводять до зміни в сприйнятті навколишнього світу і, як наслідок, вчинків.

– *Психологічні*. Наприклад, девіантну поведінку можуть провокувати особистісні особливості: нонконформізм, агресивність, амбітність, жадібність та інші. Сюди ж відносяться соціально-психологічні причини: особливості виховання, вплив друзів та інше.

– *Соціологічні*. Суспільні зміни, які породжують девіантні вчинки. Вони можуть бути як короткочасними, так і тривалими.

Важливість впливу сім'ї і сімейних зв'язків дитини, особливо в підлітковому віці, очевидна і доведена. Те, якими будуть дитячо-батьківські відносини в цей період, залежить від особистісних

особливостей підлітка (характер, темперамент) і, безумовно, психологічної атмосфери в сім'ї, стилю виховання, матеріального і соціального положення сім'ї. Невиконання сім'єю своїх функцій, несприятлива емоційна атмосфера, асоціальна поведінка батьків, аморальний спосіб життя є основними причинами виникнення девіантної поведінки підлітків, адже батьки є для підлітка прикладом для наслідування.

За зовнішнім благополуччям сім'ї може ховатися асоціальний стан сімейних відносин, укладу життя і виховання підлітка в сім'ї, які є провідними, безпосередніми факторами формування особистості.

Підлітки з девіантною поведінкою, як правило, живуть в неблагополучних сім'ях.

Одним з дослідників, С. Сибіряковим, було встановлено зв'язок між типом виховного впливу батьків і процентним відношенням підлітків-правопорушників:

- конфлікти в стосунках з дитиною – взаємне нерозуміння дітей і батьків, що переходить в тимчасові або постійні зіткнення (65-70%);

- ігнорування дитини в сім'ї – зневажливе ставлення до дитини, її «занедбаність» (70-80%);

- девіантні прояви з боку батьків – механізм «поганого прикладу» (90-95%).

О. Раздобарова зазначає, щодо сімей, які створюють умови «підвищеного ризику» для відхилень у поведінці підлітка, відносяться:

- неповна сім'я, де є тільки мати, рідше батько, або сім'ї, в яких дітей виховують прабабушки (бабуся або дідусь);

- конфліктна сім'я, в якій існує напруженість взаємин між батьками, відсутнє взаєморозуміння і є виражені розбіжності у поглядах, установах, мир і злагода тримаються на тимчасових компромісах і в скрутну хвилину протиріччя спалахують з новою гостротою;

- «асоціальна сім'я» – переважають антигромадські тенденції, паразитичний спосіб життя, члени сім'ї вступають в протиріччя з законом;

- формальна сім'я – відсутні спільні потреби, життєві цілі, взаємна повага між членами сім'ї; сімейні обов'язки виконуються

формально, часто батьки перебувають на межі розірвання шлюбу, але не розривають його з матеріальних і житлово-побутових міркувань;

– сім'я, в якій є душевнохворі батьки і де не створюються умови для повноцінного розвитку особистості підлітка.

Також велике значення має ставлення педагога до дитини з девіантною поведінкою. Особливо несприятливим для розвитку особистості є поєднання ворожого ставлення вихователів до дитини, авторитарного характеру навчання і виховання, а також пасивна або така, що протидіє, позиції дитини поведінка.

У психолого-педагогічній літературі наводяться принципи роботи і виховання девіантних дітей, які можуть стати основою при роботі з такими підлітками:

– Принцип орієнтації на позитив в поведінці та характері дитини. Цей відомий принцип, який був сформульований ще А. Макаренко, вимагає розглядати дитину як головну цінність в системі людських відносин, нормою яких є гуманність. Педагог повинен бачити в дитині, перш за все краще. Це найкраще і є тим зерном, яке, проростаючи, формує у дитини позитивні якості, віру в себе, дозволяє по-новому поглянути на свою поведінку.

– Принцип соціальної адекватності виховання вимагає відповідності змісту і засобів виховання соціальної ситуації, в якій організовується виховання важкої дитини.

– Принцип індивідуалізації виховання дітей з девіантною поведінкою передбачає визначення індивідуальної траєкторії соціального розвитку кожного учня, виділення спеціальних завдань, що відповідають його індивідуальним особливостям, наприклад: виявлення причин девіантності, визначення особливостей включення дітей в різні види діяльності, розкриття потенціалів особистості як у навчальній, так і у позанавчальній роботах, надання можливості кожному учневі для самореалізації і саморозкриття.

– Принцип соціального загартовування девіантних дітей передбачає включення вихованців у ситуації, які вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, вироблення певних способів цього подолання, адекватних індивідуальним особливостям людини, вироблення соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції.

Також при формуванні девіантної поведінки підлітків не останню роль відіграють соціальні, політичні, економічні проблеми, суспільна мораль та моральні цінності, що притаманні суспільству в перехідний, кризовий період.

Несприятливе соціально-економічне становище в країні, у тому числі невисокий рівень матеріальної забезпеченості та соціальної захищеності широких верств населення, спричиняє невизначеність, тривогу людей, їх невпевненість у майбутньому. Підлітки гостро переживають соціальне розшарування, неможливість для багатьох отримати бажану освіту, жити в достатку, в останні роки у неповнолітніх протягом півроку або року змінюються ціннісні орієнтації.

Особливу роль відіграють засоби масової комунікації, які демонструють багато фільмів, пісень тощо зі сценами насильства та аморальної поведінки, які негативно впливаючи на духовний світ особистості.

Висновки. Отже, підлітковий вік є складним кризовим періодом життя людини, який може супроводжуватися девіантними відхиленнями у поведінці. Тому цей період вимагає підвищеної уваги як із боку батьків так і вчителів, психологів та ін.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки : навчальний посібник / О.І. Бондарчук, Т.М. Вакуліч. – К. : Науковий світ, 2010. – 230 с.
2. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки : Курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2006. – 88 с.
3. Гарасимів Т.З. Природні та соціальні детермінанти формування девіантної поведінки людини: філософсько-правовий вимір : монографія / Гарасимів Т.З. – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 420 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология [Психология отклоняющегося поведения] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – Изд. 3-е, испр., доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 286 с.
5. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки : навчальний посібник / Н.Ю. Максимова ; [ред. : С. В. Головка]. – К. : Либідь, 2011. – 520 с.

УДК 159.9:37.015.3.

І.В. Коваль

iry-na-koval@ukr.net

І.А. Гаврилюк

inga_gavrilyuk@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Авторський внесок: Коваль І.В. – 50 %, Гаврилюк І.А. – 50 %
The author's contribution: Koval I.V. – 50%, Havryliuk I.A. – 50%

Коваль І.В., Гаврилюк І.А. Психологічні засади навчальної мотивації при вивченні іноземної мови у закладі вищої освіти. З'ясовано, що ефективність процесу навчання іноземної мови у немовному ЗВО підвищується за умови включення до навчального матеріалу елементів мотиваційного тренінгу. Підвищення мотивації оволодіння іноземною мовою здійснює «зворотній» вплив на особистість через процеси посилення довільності, зростання пізнавальних інтересів, збільшення ваги внутрішньої мотивації навчання, зростання упевненості та відповідальності. З'ясовано, що в усіх студентів, які увійшли до експериментальної групи, де проводилось спеціальне навчання, виявлено досить істотні зміни за всіма діагностованими показниками. Виявлені зміни засвідчують особистісне зростання, становлення і зміцнення моменту суб'єктності навчання і життя. Курс іноземної мови на немовних спеціальностях ЗВО можна сконструювати так, що сприятиме підвищенню якості власне навчання і водночас матиме для студентів певний особистий сенс.

Ключові слова: немовні спеціальності ЗВО, оволодіння іноземною мовою, особистість, зростання, впевненість, самодетермінація, мотивація навчання.

Koval I.V., Havryliuk I.A. Psychological principles of educational motivation in studying a foreign language in a higher education institution.

It is found that the effectiveness of the process of a foreign

language studying in a non-linguistic higher educational institution is being improved by the inclusion of motivational training elements in the educational material. The improvement of the motivation to master a foreign language impact "reversely" on the personality through the processes of increasing arbitrariness, increasing cognitive interests, increasing the power of intrinsic motivation to study, increasing confidence and responsibility. It is found that all students included in the experimental group with special training showed significant changes in all diagnosed parameters. The detected changes testify to the personal growth, becoming and strengthening of the moment of the subjectivity of studying and life. A foreign language course in non-linguistic specialties of higher education institutions can be designed in such a way that it will facilitate the quality of their studying and at the same time make some personal sense for students.

Key words: non-linguistic specialties of higher education institutions, mastering a foreign language, personality, growth, confidence, self-determination, motivation of studying.

Вступ. Оволодіння іноземною мовою у XXI столітті стало вимогою часу. Досягнення та впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, інформатизація навчальної діяльності вимагають підвищення мотивації вивчення іноземної мови на всіх спеціальностях закладу вищої освіти (ЗВО). Водночас проблема низької навчальної мотивації є гострою проблемою для сучасних студентів, особливо мотивація навчання непрофільних предметів.

Актуальність дослідження спричинена загостренням потреби у практичному оволодінні молоддю іноземними мовами, невідповідністю між низькою престижністю навчання на технічних спеціальностях ЗВО і реальними глибинними потребами суспільства у високоосвічених фахівцях технічного профілю.

Мета – психологічні засади підвищення позитивної навчальної мотивації в ході вивчення студентами ЗВО іноземної мови.

Огляд останніх досліджень. Чимало дослідників розглядали питання ролі мотивації у навчальній діяльності: це праці О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, Г.К. Маркової, О.М. Матюшкіна, Д.Б. Ельконіна, А.А. Алхазішвілі, Є.І. Савонько, Г.О. Китайгородської, Н.І. Непомнящої, Л.А. Онуфрієвої,

Н.М. Симонової, Я.І. Іменитової та багатьох інших. Мотивація у навчанні посідає особливе місце, оскільки є чинником, «що надає діяльності спрямованості, вибіркової, осмисленості та динамічності». Студенти з високою мотивацією навчання не лише схильні сумлінніше і наполегливіше працювати, а й досягають кращих успіхів, ніж низько мотивовані однолітки (Д. Мак-Клелланд, А. Маркова, Т. Матис, А. Орлов, Р. де Чармс).

Досліджувалась і структура навчальної мотивації, зокрема так званих «мотиваційних орієнтацій» під час вивчення іноземної мови. У результаті дослідження було встановлено, що реально діючими навчальними мотиваційними орієнтаціями студентів є: орієнтація на процес навчальної діяльності, на результат діяльності, на оцінку викладача і на «уникнення неприємностей» [1]. Ці типи орієнтацій пов'язані з вивченням іноземної мови, зокрема студентами мовного і немовного ЗВО. У студентів мовного ЗВО переважає мотивація на процес і на результат навчання, а у студентів немовного – на оцінку та уникнення неприємностей, причому в ході навчання число «уникаючих» студентів збільшується.

Практичний досвід викладачів свідчить, що студенти, які вчаться «задовільно», насправді являють собою дуже неоднорідний і нестабільний прошарок, частина – до кращих, бо практично всі викладачі слушно вважають, що переважна більшість трійчників вчиться *нижче своїх можливостей*. Особливо складною є проблема навчання іноземної мови на технічних спеціальностях ЗВО, оскільки студенти і досі вважають іноземну мову непотрібним марнуванням часу.

Завданням роботи викладача іноземної мови є не лише навчання студентів іноземної мови, але також прищеплення або розвиток у них важливих для їхнього особистісного розвитку рис та якостей, які були б корисними для них з адаптаційного погляду, підвищували б їхню психологічну мобільність, сприяли б розширенню їхніх поведінкових моделей; а також створення умов для підвищення інтересу студентів для вивчення іноземної мови, розвитку внутрішньої мотивації, розширення пізнавальних інтересів, становлення самодетермінації.

З огляду на такі завдання в структуру навчального процесу нами були внесені суттєві зміни. У навчальний матеріал було введено багато *проблемних* запитань, які активізують роботу

мислення, викликають нові асоціації, створюють умови для виникнення неординарної відповіді, провокують вихід за межі наявного тексту, стимулюють рефлексивні побудови та ін. [1; 2; 3; 4; 6]. Саме тоді розпочинається специфічна пізнавальна діяльність, що зрештою має розкрити смисл того, що відбулося, тоді виникає особисте завдання. З іншого боку, проблемне питання має бути таким бар'єром, подолання якого означає і подолання труднощів розв'язання. Крім того, воно має бути сформульовано так, щоб виражати проблемну ситуацію загалом, тобто щоб студент, відповідаючи на проблемне запитання, усвідомив недостатність старих способів розв'язання завдання, зрозумів, що необхідний якийсь новий підхід, новий спосіб, нові знання. Усвідомлення неадекватності старих способів розв'язання і сприяє активізації пізнавально-пошукової діяльності й власне мислення, підсилює пізнавальну мотивацію.

Специфіка цієї мотивації полягає в тому, що «нагородою» тут є сам стан пізнавального інтересу або радості відкриття чогось нового, тому ця мотивація є могутнім чинником самопідкріплення.

У навчальному процесі були також використані елементи *мотиваційного тренінгу*. Ми не створювали окремих форм занять, а використовували елементи мотиваційного тренінгу на звичайних заняттях; окрім того, вони застосовуються всіма педагогами більшою чи меншою мірою і більш або менш усвідомлено. Смыслом вирішення таких тренінгових впливів було те, що в експериментальних групах ці тренінгові моменти були обов'язковими на кожному занятті.

Відчуття *компетентності та ефективності*, оцінка своїх здібностей і своєї компетентності, віра у свою здатність успішно виконати певне завдання є важливим чинником у досягненні реальної успішності. Було виокремлено чинники, що впливають на віру людини у свої здібності: 1) успішність виконання попередніх завдань (досвід успіху й невдачі); 2) вікаріальне навчання (спостереження за іншими); 3) вербальне переконання.

Оскільки успішне опанування іноземною мовою базується на специфічних задатках, які, проте, не можуть проявитися й розвинутися інакше, ніж у відповідній діяльності, то і навчання іноземної мови повинно підпорядкуватися законам розвитку та розгортання діяльності. Тому успішне просування в оволодінні

іноземною мовою вимагає відповідної активною практикою мовленнєвої діяльності. З цим пов'язана необхідність конструювання та організації спеціальних форм розвитку механізмів власне мовлення та формування психолого-лінгвістичних засобів для іншомовного спілкування. Особливе місце у вивченні іноземної мови посідає також мало вдосконалюваний із психолого-дидактичного боку процес тренування, відпрацювання деяких моментів, що стосуються початково правильної вимови, інтонування, орфографії, пізніше і відпрацювання правильного вживання власне граматичних конструкцій, елементів аргументації тощо.

Інші дані стосуються фіксації підвищення результатів за рахунок того, що партнери зі спілкування обмінюються не лише діяльністю, але й мотивами: відбувається своєрідна «міграція» мотивів та їх «додавання»: мотив може бути «переданий» іншому, так само відбувається «зараження» мотивами іншого; так, віддзеркалюючись від різних членів групи, мотиви підсилюють всіх, кого «торкнулися» [1].

Динаміку мотивації ми простежували за допомогою кількох методів: відомих запитальників на з'ясування рівня суб'єктивного контролю або шкали інтернальності-екстернальності [5; 6]. Інтернальний локус контролю передбачає упевненість людини у вирішальному впливі особистісних чинників, його наявність фактично є показником сили самодетермінації.

Аналіз літератури упевнив у доцільності вибору таких методик діагностування рівня особистісного розвитку, які дають змогу відстежувати важливі аспекти інтенцій особистості до власного розвитку: суб'єктивну готовність до самопізнання та здатність до саморозвитку. Це відомий запитальник В. Павлова. Цілком зрозумілим було внесення до анкети тверджень, які стосуються наявності чи широти пізнавальних інтересів: навчальних, стосовно німецької мови, і таких, що виходять за рамки власне навчальних. Ми усвідомлюємо, що студенти добре відчують, про що саме від них хочуть дізнатися, бачачи твердження типу «стеження за культурним життям». Ясно, що подібні твердження дуже сильно провокують дати соціально бажану відповідь, і перевірити правдивість таких відповідей взагалі неможливо. Тому відповіді на ці твердження мають діагностичний

характер лише у динаміці, тобто як порівняння того, наскільки їм байдуже чи небайдуже, як вони себе презентують. В установленому вигляді анкета складалася із 14 тверджень. 13 з них були закритими і передбачали відповідь за стандартною семибальною шкалою – умовно від +3 до – 3. Останнім було прохання висловити якісь свої міркування.

Таблиця 1

Порівняння результатів особистісного розвитку до і після навчання (у балах)

№ з/п	Параметри		Експериментальна група	Контрольна група
1	Інтернальність	До навчання	23,88	21,78
		Після	36,67	25,44
		Прогрес	12,38	3,66
2	Готовність до самопізнання	До навчання	4,065	4,23
		Після	6,22	5,16
		Прогрес	21,65	0,93
3	Здатність до саморозвитку	До навчання	4,57	4,52
		Після	6,64	4,63
		Прогрес	2,06	0,11

Всі обстеження проводилися до і після закінчення курсу вивчення іноземної мови. Анкетування за власною методикою, хоч і опосередковано, цілком підтвердило наші припущення, і результати, отримані за всіма пунктами анкети, дають підстави для висновку про ефективність запровадженого навчання, що виявляється як у рівні самооцінних тверджень, так і в оцінках цікавості до іноземної мови. Про це свідчить передовсім підвищення суми балів у відповідях на твердження щодо корисності вивчення іноземної мови, її значення у навчальному процесі, а також твердження, що відображають самостійність і асертивність, твердження про зміну самооцінки і твердження про пізнавальні інтереси – відповіді на них не просто сильно різняться на початку і в кінці. Їх значення інколи змінюється на полярне (з негативного на позитивне).

Результати за ознаками інтернальності-екстернальності і готовності до саморозвитку та самопізнання відображено у таблиці

1. З'ясовано, що в усіх студентів, які увійшли до експериментальної групи, де проводилось спеціальне навчання, виявлено досить істотні зміни за всіма діагностованими показниками. Виявлені зміни засвідчують особистісне зростання, становлення і зміцнення моменту суб'єктності навчання і життя. Тому, можемо стверджувати, що курс іноземної мови на немовних спеціальностях ЗВО можна сконструювати так, що сприятиме підвищенню якості власне навчання і водночас матиме для студентів певний особистий сенс.

Висновки. З'ясовано, що ефективність процесу навчання іноземної мови у немовному ЗВО підвищується за умови включення до навчального матеріалу елементів мотиваційного тренінгу. Підвищення мотивації оволодіння іноземною мовою здійснює «зворотній» вплив на особистість через процеси посилення довільності, зростання пізнавальних інтересів, збільшення ваги внутрішньої мотивації навчання, зростання упевненості та відповідальності.

Список використаних джерел

1. Коваль І.В. Навчальна мотивація при вивченні іноземної мови у ВНЗ І.В. Коваль / Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 1. – Кам'янець - Подільський: Аксіома. – 2008. – С.72–81
2. Меркулова И.В. Изучение иностранного языка и адаптация студентов в вузе: Автореф. дисс... канд. психол. наук.: 19.00.07/ НИИ ОПП. – Москва, 1988 – 24 с.
3. Назаренко Н.С. Психологические детерминаты эффективности овладения иностранным языком в вузе: Автореф. дисс... канд. психол. наук.: 19.00.07/ НИИ ОПП. – Москва, 1985. – 24 с.
4. Семиченко В.А. Психология общения / В.А. Семиченко. – Киев : Магістр-S, 1998. – 152 с.
5. Deci E.L. Effects of Externally-Mediated Rewards on Intrinsic Motivation // Journal of Personal and Social Psychology. – 1971. – Vol. 18. – P. 105–115.
6. Deci E.L. Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement and Inequity // Journal of Personal and Social Psychology. – 1972. – Vol. 22. – P. 113–120.

UDC 159.923

L.A. Onufriieva
kpnu_lab_ps@ukr.net

FAMILY COMMUNICATION AND PROFESSIONAL FORMATION OF SOCIONOMIC SPECIALISTS' PERSONALITY

Onufriieva L.A. Family communication and professional formation of socionomic specialists' personality. It is stated by the author that a successful personality is a professionally mature personality who is in a continuous process of development, self-actualization, and self-realization. It is showed that family communication and traditions are correlated with a personality-based potential and professional formation of a socionomic specialist's personality. It is established that family communication and support play a key role in the professional development of socionomic specialists' personality, define the limits of their personal progress by means of actions of acme-content that reflect psychological potential of personal progress, professional and personal competence by their importance and significance for a specialist.

Key words: family education, family, family communication, specialist's personality, professional, professional formation, professional development, self-realization, self-consciousness, psychological potential of personal progress, professional and personal competence.

Онуфрієва Л.А. Родинне спілкування та професійне становлення особистості фахівців соціономічних професій. Автором констатується, що успішна особистість є професійно зрілою особистістю, та знаходиться в безперервному процесі становлення, самоактуалізації, самореалізації. Показано, що сімейне спілкування і традиції мають безпосередній взаємозв'язок із особистісним потенціалом і професійним становленням особистості фахівців соціономічних професій. Встановлено, що родинне спілкування та підтримка відіграють ключову роль у професійному становленні особистості фахівців соціономічних професій, визначають межі їх особистісної успішності засобами вчинків акме-

змісту, які за своєю важливістю і значимістю для фахівця відображають психологічний потенціал особистісної успішності, професійну та особистісну компетентність.

Ключові слова: сімейне виховання, сім'я, родинне спілкування, особистість фахівця, професіонал, професійне становлення, професійний розвиток, самореалізація, самоусвідомлення, психологічний потенціал особистісної успішності, професійна та особистісна компетентність.

Introductory part. Professional development of a modern specialist's personality directly depends on family education, family communication, family values. As a family prepares a personality for a professional life, such a development and formation the specialist's personality will get. Therefore, the genesis of professional development and successful personality of professionals directly has a close correlations with the genesis of family development and personality becoming. In accordance to current researches the success in professional activities realization depends on different factors. One of the essential conditions for achieving high progress is to obtain the necessary knowledge, ideas about the forms, principles and fields of professional activities. But in addition to professional knowledge the psychological knowledge is necessary for successful professional activities development, for deep understanding of all processes. Sometimes it happens that the models, developed under the well-known theories, are not enough adequate to solve many professional problems. The reason is the constant action of the so-called "human factor". The emphasis in the study is placed on the personality, who is the main carrier of acquired experience, reflected in the content of autobiographical events during the realization. That's why the context of the study of specialist's professional activities in the perspective of his personal success makes the research relevant and current.

The correct way of the research is to study autobiographical determination of indicators of a specialist's personal success. The reason to consider such an option as a profound and relevant one is an idea of the scale of autobiographical life to be a measure of its personal development. However having really lived a life, having experienced the whole range of personal and family events, the person is being improved, self-realized, overcoming passivity and randomness of his existence.

The aim of the research is the influence of family communication, education and traditions on professional becoming of a socionomic specialist's personality.

The results of the research. The study on personality's success as a psychological phenomenon requires special attention of researchers. Many domestic and foreign psychological researchers consider individual progress within the psychotherapeutic practice: as the problem of personal growth, development of self-identity, adaptability to external conditions of life, the problem associated with the formation of personality (J. Atkinson, D. Makkeland, A. Maslow, Y. Orlov etc.).

Success is a concept that comprises not a single accidental phenomenon, but repeatedly verified life experience, formed through positive thinking and lifestyle, based on the motivation to achieve the goal through targeted activities, the desire to develop harmoniously. Personality-based success as a psychological phenomenon is connected with the social nature of a man, the manifestation of his/her essential principles. For normal psychological development of personality it is necessary to have a dynamic equilibrium in the process of interaction with society. However, the experience of success is entirely subjective phenomenon, which partly relates to external social aspects of human life.

Success is proved to be the inner state of the person which is reached gradually, through regular concentration of his/her key desires, active efforts (actions) on their implementation in order to achieve balance and harmony. The harmonious state is determined by a person under certain conditions: good health and well-being, positive thinking, mental comfort, material and financial prosperity, harmonious relationships with family members and relatives, professional and creative self-realization [6].

Some qualities, knowledge, experience are acquired during the whole life by a man. He/she masters professional kinds of activities that allow to achieve success in a certain type of activities. That is why the success of a man in any kind of activities is defined with a specific structure of integrated and functional qualities of the personality and his actions.

After the analysis of the theories of personality development (K. Abulhanova-Slavska, A. Adler, E. Bern, H. Kostiuk, S. Maksymenko, A. Maslow, H. Olport, L. Onufrieva, I. Rudzevych, K. Rogers,

E. Erickson, E. From) we consider a personality being successful in the professional activities to self-realize more effectively in the social environment, while maintaining the necessary balance in personal freedom and individual identity.

The closest to understanding a successful personality, according to E. Fromm, is the so-called productive type of character that is an ideal, the ultimate goal of human development. The main determinants of development are the work and love by which a man is integrated in the society, feeling himself as a holistic personality [7]. A successful personality is a creative, independent, calm, honest and loving person.

The main mechanism of personal activity of the subject is social thinking, which provides the orientation social changes, development of new life guides, understanding, awareness and understanding of what is happening, its synthesis and prediction of development. Such thinking the researcher considers as functional mechanism of consciousness, efficiency or inefficiency of which should be investigated through the formulation and solution of social and individual life tasks. In accordance with K. Abulhanova-Slavska, the indicator of the development of the personality is the level of subjectivity, the ability to active transformation of their life conditions and personal attitude to it [1]. An integral indicator of such a mechanism work should be the level of individual social adaptability to changing life conditions.

A personality being in a continuous process of becoming is successful in any kind of activities that proves its self-actualization or self-realization.

Having analysed the researches of A. Maslow, H. Olport, K. Rogers we believed that a personality being successful at work should be professionally oriented and have well-developed skills of leadership and effective governance, manifested in the professional interest, the design of the future and the development of strategy of interaction in a specific situation and ensuring accountability at solving complex problems, management of changes, self-control, and influence on others (strictness and realization of their abilities).

If one looks attentively at children's games, it is not difficult to notice that children easily and readily substitute different symbolic real attributes to professional activities. A professional self-determination of a personality begins far in his childhood, when a child in the children's

game takes on a variety of professional roles and plays the associated behavior. The professional self-determination comes to the end in early adolescence, when it is necessary to take certain decision that will affect the further life. The general outlook search is specified in life plans. The life plan covers the personal self-determination, i.e. moral image, lifestyle, level of claims.

The correct choice of profession is often influenced by parents' directives who want the children to compensate for their shortcomings in the future in the same activities which they were not able to realize themselves. The study shows that most of the children agree with the choice of parents. Sometimes the development of professional self-determination lasts for the whole life: the image of a successful professional is corrected and developed, the attitude to the profession and oneself is reviewed. The concept of professional growth correlates with the concept of professional development.

Some people in order to take the first step wait for the financial support or help from the family. Good health is a natural need for successful professional activities. A large amount of work and psychological stress requires normal emotional state, which largely depends on the emotional state of the family. It is important to be ready to cede personal interests in order to achieve success and work tirelessly until the goal is reached at the initial phase of professional activities, as well as at the next stages of the development.

The role of family communication in the establishment and development of personality success in professional activities can not be overstated, whether the influence of parents and family education, or the relationship between spouses. Most workers are married before the start of professional activities. The support of a spouse can play a great and significant role, especially when a woman is making a professional career. Family usually can provide a financial support and show understanding and psychological support [6].

The studies are focused at a human as a subject and initiator of business activity. He notices that the main problem is the adaptation to a particular social organization and the problem on subject's self-realization through business activity, innovation [4]. In the studies Y. Ilin concluded that correlation between motivation and personality traits, noting that the characteristics of motivation, being consolidated, become

properties of the personality [3]. If a personality of a future specialist is focused on the success, he/she moves steadily to the purpose of his/her activities, waiting for successful results. The character features of modern specialists' psychological portrait are developed and organized intuition, creativity, constant desire for self-actualization and self-realization, focus on the end result and the system of psychological defense.

According to Y. Ilin, success is considered through mental model of development of a successful person's psychological competencies, which is the systemic unit in the structure of intelligence, and is regarded by the author as a resource center, projecting the prospect of success, motivating for further personal and professional growth, manifested in personal and professional maturity of the individual. It affects the emotional state and regulates the subject-subject relations.

The psychological potential of the personality, in accordance to the researches of B. Ananiev, is the driving force of society development and may be exhausted and filled at different levels of activities, so you should clever treat the human resources [2]. The conscious analysis and assessment of personal capabilities and achievements becomes the key in creating psychological potential of the personality. The basic empirical referents of psychological potential of a successful personality consist of: psychological stability; self-esteem; sense of social support; personal referentness; the level of conflict; moral and ethical normativity [5; 9]. The personality is in conditions of continuous changes, which are caused by peculiarities of cognitive, emotional and regulatory areas of the psyche.

Consequently, the interest in the problem on psychological potential of the individual is caused, firstly, by the limited resources of mind; secondly, by possibilities of flexible distribution and redistribution of these means between various channels of regulating behavior.

The success of parents in professional activities often excludes the success of their children. Throughout life way a person has a need for successful professional activities, which as well as a family, needs a lot of attention and long-term training. In most cases success provides him/her with an opportunity to be happy and to enjoy life. The personality often admires it and great success in careers typically is found in a certain polarity to family happiness. The person is often

plunged into work, and children are sacrificed to the public interests. Thus knowledge of the theory of education, academic ranks and level of culture is not always conducive to success in a family [6; 8; 9].

On the basis of empirical studies the following conditions of success are distinguished: balance between personal and professional units; choice of short, relatively easily accessible goal as a guarantee of success, which is a part, an element of long life perspective (meaning of life), but according to the law of motivation (Yerkson-Dotson) the goal will be achievable only in the case of the average level of motivation, i.e. when the person enjoys the process of activities; availability of family emotional support, forming a power of "Me" of the personality as a regulatory function in unusual situations of interaction; the ability to build productive relationships with others, come into contact and out of it; physical and mental health provides an opportunity to focus on the subject of activities as long as possible; the ability to take pleasant, as well as negative information, recognition of errors, causing a contradiction of dissatisfaction with oneself, which is the impetus for self-improvement; developing a sustainable interest in the chosen subject of activities, development of spatial imagination, purposefulness, motivation of need in success and stimulating creativity, innovative solutions of tasks in intensive interpersonal interaction; the ability to use reserves of environment; efficient use of time, giving up past events; success as a result of the expected plan.

Success is still considered to be external evaluation of the certain process of activities, communication, where a personality feels a certain satisfaction, stress relief, relaxation, and completeness of business. A design of life way enables to play symbolically those elements of personality's future, which he/she needs to feel complete happiness.

Conclusions. It is established that professional formation of a modern specialist's personality is derived in family and directly depends on family education, family communication and family values. The development and formation of a specialist's personality will depend on the personality's family preparedness to professional life. Therefore the genesis of the professional formation and successful personality of a specialist correlates with the genesis of family development and personality's formation.

REFERENCES

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: избр. психол. труды. Москва : Моск. психолого-соц. институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 282 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 544 с.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. Москва : МГУ, 1995. 224 с.
5. Онуфрієва Л.А. The issue of professional formation and development of future socionomic specialist's personality. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (25), Issue: 49, Budapest, 2015. P. 72–75.
6. Onufriieva L.A. The psychological potential of socionomic specialists' personal progress in the light of family education. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. Вип. 30. С. 448–457.
7. Фромм Э. Душа человека. Москва : Республика, 1992. 430 с.
8. Onufriieva L.A. The correlation between the psychological potential of personal progress and family education. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. Issue: 3(3). Publ.: Ukraine and Ukrainians Abroad Not-for-profit Corporation, New York NY, USA, 2016. P. 64–67.
9. Onufriieva L.A., Rudzevych I.L. The professional realization of personality through the prism of value life regulators. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 273–284. DOI10.32626/2227-6246.2018-40.273-284

УДК 159.943.8

Р.Т.Сімко
7kort@ukr.net

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ДИНАМІКИ В НАУКОВІЙ ШКОЛІ К. ЛЕВІНА

Сімко Р.Т. Експериментальне дослідження мотиваційної динаміки в науковій школі К. Левіна. Досліджено внесок наукової школи К.Левіна в розвиток мотиваційної динаміки. Розкрито сутність методики експериментального дослідження рівня домагань за Ф. Хоппе. Охарактеризовано методики експериментального дослідження феномена психічного перенасичення за А. Карстен та методику експериментального дослідження ефекту незавершеної дії розроблену Б.В. Зейгарник.

Ключові слова: мотиваційна динаміка, рівень домагань, психічне перенасичення, напруження, ефект незавершеної дії.

Simko R.T. Experimental research of motivation dynamics in K. Levin's scientific school. The contribution of K.Levin's scientific school to the development of motivational dynamics is studied. The essence of the technique of experimental study of the level of claims by F. Hoppe is revealed. Methods of experimental study of the phenomenon of mental supersaturating by A. Karsten and the method of experimental study of the effect of incomplete action developed by B.V. Zeigarnik are characterized.

Key words: motivational dynamics, level of harassment, mental supersaturating, tension, effect of incomplete action.

Курт Левін (1890-1947) народився в Німеччині, навчався в Берлінському університеті. В 1914 році захистив у ньому докторську дисертацію з психології, а в 1926 році посів посаду професора, яку обіймав до 1933 р. Прихід в Германії до влади нацистів змусив його емігрувати до США. Вчений викладав у університеті Стенфорда, університеті Іова та очолював центр з

вивчення групової динаміки при Массачусетському технологічному інституті.

Спочатку наукові погляди К. Левіна були близькі до гештальтпсихології. З часом він доповнив їх своїми здобутками, розробив цілісний підхід до аналізу поведінки людини та запропонував низку методичних прийомів експериментального вивчення мотивації, потреб, волі [3; 8].

Мета статті – розглянути експериментальне дослідження мотиваційної динаміки в науковій школі К. Левіна.

Методика експериментального дослідження рівня домагань за Ф. Хоппе

За наукового керівництва К. Левіна був досліджений рівень домагань. Методика експериментального дослідження рівня домагань за Ф. Хоппе така.

«Незалежна змінна концептуальна – варіювання експериментатором складності мети (ступеня складності завдань) досліджуваного.

Незалежна змінна операційна – збільшення або зменшення експериментатором часу на виконання окремих експериментальних завдань з метою сприяння успішному їх виконанню або спотворення результатів.

Стимульний матеріал: завдання (12-18), що різняться рівнем складності, який позначений на зворотному боці карток і відомий досліджуваному з початку експерименту.

Залежна змінна концептуальна – рівень домагань досліджуваного.

Залежна змінна операційна – припинення або продовження діяльності досліджуваним залежно від успіху чи невдачі при виконанні попередніх завдань, а також від ступеня складності завдань, у виконанні яких досліджуваний досягнув успіху або зазнав поразки.

Результати експерименту:

1. Вибір завдання (за ступенем складності) залежить від успішного чи невдалого виконання попереднього, однак саме переживання успіху і невдачі залежить від ставлення людини до мети.

2. Досліджувані завжди починають працювати з певними домаганнями, які змінюються у процесі експерименту.

3. Сукупність домагань, які змінюються з кожним досягненням, Ф.Хоппе назвав рівнем домагань» [9, с.97].

Левін також виділив можливі варіанти динаміки поведінки і мотивації обстежуваних в експерименті та зробив загальні висновки.

1. Діяльність припиняється після успіху, якщо підвищити рівень домагань неможливо через досягнення межі можливого (коли виконано серію найскладніших завдань) або через структуру самого завдання.

2. Діяльність припиняється після ряду невдач, якщо втрачено найменша можливість досягти успіху.

3. Одиначний успіх після багатьох невдач призводить до припинення діяльності, якщо невдачі довели неможливість успіху за вищих рівнів домагань.

Переважаюча тенденція досліджуваних: краще вдовольнитися незначним у спіхом, ніж припинити дію після невдач зберігши рівень домагань.

Загальні висновки: зниження складності мети (вибір легших завдань) після успіху або її підвищення (вибір складніших завдань) після невдачі свідчить про нереалістичний рівень домагань або неадекватну самооцінку» [9, с. 97].

Методика експериментального дослідження феномена психічного перенасичення за А. Карстен

За наукового керівництва К. Левіна був досліджений феномен психічного перенасичення, який пов'язаний з концепцією системи напруження.

Для прикладу, методика А. Карстен.

«Мета: виявити можливості зберігання і відновлення спонукання.

Незалежна змінна концептуальна – зниження рівня напруження в мотиваційній системі (сфері).

Незалежна змінна операційна – тривале і монотонне завдання (наприклад, малювання квадратиків чи хрестиків).

Залежна змінна концептуальна – зменшення спонукання (мотивації) до виконання дій (психічне перенасичення).

Залежні змінні операційні:

- внесення варіацій завдання (зміна способу виконання, наприклад, розміру хрестиків);
- змінювання темпу роботи;
- поява «супровідних дій» (насвистування, постукування тощо).

Результати експерименту: згідно з моделлю К. Левіна, феномен перенасичення пояснюється тим, що рівень напруження в певній мотиваційній системі знижується і суб'єкт переключається на інші завдання.

Примітка: коли через 20-30 хв. змінювалась установка і експериментатор формулював мету експерименту як «перевірку витримки», виникало переосмислення ситуації (інструкція спонукає до переосмислення [9, с. 96]).

К. Левін керував дослідженням забування намірів (Г. Біренбаум), фрустрації (Т. Дембо) та інших феноменів мотиваційної динаміки. Застосована авторами методологія психологічного експериментального пізнання є актуальною і для сучасної науки.

Методика експериментального дослідження ефекту незавершеної дії за Б.В. Зейгарник

Подальшого вивчення з позицій категорії «дія» (акту, акції, процесу, підпорядкованого усвідомленій меті та який має практичну і теоретичну частини, тобто є психомоторним), потребує пояснень дослідження Б.В. Зейгарник ефекту незавершеної дії.

Порівнюючи в молоді роки прийоми, за допомогою яких пояснюють явища природи Аристотель («Фізика») і Гегель («Філософія природи») Левін прийшов до висновку, що однією з ознак прогресу всіх наук є перехід від понять, які, на думку вчених, існують в природі (реальні речі, речові поняття), до понять, які передбачають можливість різних бачень (реляційні поняття). Отже, і психологія має перейти трактування своїх феноменів як однозначно визначених речей до інтерпретації їх як змінних вівсин. Ці погляди вчений виклав у своїй першій книзі «Порівняльна наука про науки».

Надалі такі погляди дозволили автору розробити концепцію «топологічної психології» [1].

Найбільш відома робота К.Левіна «Психічна діяльність при затримці вольових процесів і основний закон асоціації», в якій він розглянув позицію вюрцбургської школи щодо детермінуючих тенденцій трактування вольового акту і розкритикував її [2; 6].

Ми насамперед звернемо увагу на ті надбання К.Левіна, які почали розбудовуватись на ґрунті такого поняття фізики як «динамічне поле», широко застосовуване в гештальтпсихології для пояснень перцептивних структур. Левін же звернув увагу на спонуки людини до діяльності (мотиви). Саме цей крок, здійснений ученим визначив принципову своєрідність його праць. Відтак особливість динамічного поля, в якому кожна його частина знаходиться у взаємодії зі всіма іншими, а зміни напруження в одній з них сприяють змінам у всій системі, стали застосовуватись не для пояснення процесів у перцептивних структурах, а для пояснень процесів у сфері спонук. Зменшення напруження в одній з частин поля сприяє відновленню динамічної рівноваги у всій мотиваційній сфері.

Ділянки «життєвого простору» – це різні об'єкти, вони є мотивами поведінки, людина має потребу в них. Левін називав їх «квазіпотребами- намірами». Отже, за автором, поведінка де термінується не внутрішнім світом суб'єкта, а предметами навколишнього середовища (вони породжують у людини бажання застосовувати їх).

Не розглядаючи всіх особливостей трактування К. Левіним поведінки людини, яка детермінується всім психічним полем як системою (що перебуває у напруженні), підкреслимо тільки, що в динамічному полі вибудовується система мотивів, а саме вони не є полем свідомості, а полем поведінки. Отже, розрядка напруженості динамічного поля можлива тільки шляхом застосування психомоторних дій.

Найбільш переконливо це теоретичне положення доведене в експерименті Б.В. Зейгарник [2].

Блюма Вульфівна Зейгарник (1900-1988) народилася в Литві де і закінчила гімназію. В 1921 р. вона разом з чоловіком поїхала до Берліна, де вступила на філологічний факультет Берлінського університету.

Одного разу вона випадково натрапила на лекцію професора М. Вертгеймера і вирішила, що почне вивчати психологію. З 1924 р. Зейгарник розпочала відвідувати семінар К. Левіна, а також вона займалась в К. Гольдштейна у психіатричній клініці, відвідувала лекції Е. Шпрангера та М. Дессуара.

Левін залучав своїх учнів до наукового пошуку і в життєвих обставинах. Ненабагато старший він спілкувався з ними як з друзями-однодумцями поза межами університету. Семінари могли проходити і в кафе за філіжанкою кави. Одного такого разу молоді науковці звернули увагу, що офіціант, приймаючи у них замовлення, не зробив жодних нотатків, проте виконав його повністю. Навіть більше, він не вважав свою пам'ять винятковою, запевняв, що завжди пам'ятає замовлення клієнтів. Проте, коли його попросили пригадати, що замовляли відвідувачі, які щойно вийшли з кафе, він з подивом зізнався, що не пам'ятає цього. Саме життєвий випадок сприяв задуму перевірити експериментально, як впливає завершеність чи незавершеність дій на запам'ятовування, що і здійснила Б.В. Зейгарник в 1925 р.

Експеримент полягав у тому, що дослідниця пропонувала обстежуваним завдання за обмежений проміжок часу. Водночас тривалість роботи Зейгарник визначала довільно (даючи або не даючи досліджуваним достатньо час для розв'язання завдання (заявляючи, що час вичерпано).

Вона виявила, що за умов припинення роботи над завданням обстежувані запам'ятовують його краще, ніж за умов, коли вони його завершили (в 1,9 раза). Пояснюється це тією напруженістю, що утворюється на початку виконання кожної дії і яка отримує розрядку після досягнення мети, завершення дії. Відкритий феномен отримав назву «ефект Зейгарник» і викликав значний інтерес науковців, а експериментатор отримала всесвітню відомість та визнання [7; 8; 9].

Результати досліджень Б. Зейгарник вперше доповів К. Левін на VIII Міжнародному психологічному конгресі в 1926 р. (Гронінген), а в 1927 р. психолог успішно захистила дипломну роботу, розглянувши відкритий нею феномен запам'ятовування незавершених дій, в яких мотив, не отримавши розрядки, зберігає актуальність.

Висновки

1. Базуючись на експериментах Б. Зейгарник і М. Овсянкіної, К. Левін обґрунтував положення, що квазіпотреби (заряджені системи) можуть перебувати у стані комунікації одна з одною, завдяки чому енергія з однієї системи переходить до іншої.

2. Отже, рівень домагань характеризує рівень досягнення, яке людина прагне реалізувати в майбутньому, цей рівень складності можна означити як ідеальну мету. Саме на основі переживання успіху або невдачі у конкретний момент часу після виконання певних попередніх дій суб'єкт здійснює вибір мети і складності наступної дії.

3. Виходячи з моделі особистості можна так пояснити заміщувану діяльність: якщо одна система особистості пов'язана з першим завданням, а інша – з другим, то ефективність заміщення залежить від динамічного зв'язку цих систем.

Список використаних джерел

1. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 464 с.
2. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
3. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. Теория и методы: учебник для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 381 с.
4. Левин К. Закон и эксперимент в психологии / К. Левин // Психологический журнал. – 2001. – № 2. – С. 101-118; № 3. – С. 116-127.
5. Максименко С. Д. Экспериментальна психологія (дидактичний тезаурус): навч. посібник / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 128 с.
6. Мартин Д. Психологические эксперименты / Д. Мартин. – СПб. : Еврознак, 2002. – 480 с.
7. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент: учеб. пособие для вузов / Под ред. Т. В. Корниловой. – М. : ФОРУМ; ИНФРА-М, 1998. – 296 с.
8. Фрес П. Экспериментальная психология / П. Фрес, Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1966. – 430 с.
9. Хикс Ч. Основные принципы планирования эксперимента / Ч. Хикс. – М. : Мир, 1967. – 406 с.

УДК 159.9: 316.362.31

Н.С. Славіна
Slavina_nat@ukr.net

НЕПОВНА СІМ'Я ЯК ЧИННИК, ЩО ВПЛИВАЄ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Славіна Н.С. Неповна сім'я як чинник, що впливає на формування особистості дитини. У статті розглянута проблема впливу неповної сім'ї на формування особистості дитини. Сімейне життя складалося віддавна так, що батьківські обов'язки діляться між батьком і матір'ю, діляться нерівномірно, але величезні проблеми у вихованні дитини виникають зі збільшенням числа неповних родин і нині не є рідкістю самотня мати, розведені батьки. Сімейні взаємини розглядаються через призму сприйняття дитиною навколишнього світу. Поведінка дитини та її особистісні характеристики визначаються не тільки реальними умовами сімейного життя, але й їх сприйняттям, ступенем внутрішньої активності дитини.

Ключові слова: дитячо-батьківські відносини, неповна сім'я, родина, родинні відносини.

Slavina N.S. Incomplete family as a factor influencing the formation of a child's personality. In the article the problem of influence of incomplete family on forming a child's personality is considered. Family life has long been in such a way parental duties were shared unevenly between father and mother, but enormous problems in education of a child arise up with the increase of number of incomplete families. There isn't rareness in present of being a lonely mother, or divorced parents. Family interactions are examined through the prism of children's perception of the environment. The behavior of a child and his/her personality descriptions aren't determined by only the real terms of family life but also their perception, the degree of internal activity of a child.

Key words: child-paternal relations, incomplete family, family, family relations.

Постановка проблеми. Найважливішим інститутом соціалізації підростаючого покоління є батьківська сім'я. Саме в сім'ї формуються основи характеру людини, її відносини до праці, моральним і культурним цінностям. Сім'я була й залишається найважливішим соціальним середовищем формування особистості й основою в психологічній підтримці й вихованні. Серйозні соціально-економічні й духовно-моральні труднощі нашого життя є істотним чинником, що дестабілізує традиційні сімейні відносини.

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні особливостей впливу неповної сім'ї на формування особистості дитини.

Результати теоретичного дослідження.

Відомо, що поява емоційних реакцій пов'язана з рядом несприятливих подій у дитинстві. Сімейні конфлікти, недостатність любові, смерть одного з батьків або розлучення можуть стати сильними психотравмуючими факторами. Як стверджують медики, кожна п'ята хвора неврозом дитина переживала у дитинстві розлучення з батьком. Наслідком розлучень є, насамперед, ріст числа неповних родин і загострення проблеми самотніх людей. В.А. Сисенко, автор досліджень із проблем стійкості родини й подружніх конфліктів, в результаті аналізу наслідків розлучень робить наступні висновки :

1. Більша частина розлучених чоловіків і жінок не мають можливості (бажання) вступити в повторний шлюб, а значна частина розлучених жінок, що мають дітей, зовсім не вступають в повторний шлюб.
2. Можливості народження дітей у розлучених жінок залишаються нереалізованими, що вкрай негативно впливає на процеси відтворення населення.
3. Внаслідок розлучень збільшується чисельність неповних родин, у яких дитина виховується одним із батьків.
4. Розлучення створює ситуації, що травмують, здатні викликати нервово-психічні розлади, як у батьків, так і в

дітей.

Наслідки розлучення батьків можуть негативно позначитися на всьому подальшому житті дитини. «Битва» батьків і до розлучення і після призводить до того, що в 37,7% дітей знижується успішність, в 19,6% страждає дисципліна, 17,4% вимагають особливої уваги, 8,7% тікають із дому, в 6,5% виникають конфлікти із друзями. Існують різні, найчастіше суперечливі точки зору про те, яким чином може вплинути виховання дітей без батька, але майже всі вони зводяться до думки про те, що відсутність у родині не просто батька, а, насамперед чоловіка є важливою передумовою відхилень у психічному розвитку дитини. Дефіцит чоловічого впливу в неповних родинах проявляється в наступному :

- порушується гармонійний розвиток інтелектуальної сфери, страждають математичні, просторові, аналітичні здібності дитини за рахунок розвитку здібностей вербальних;
- менш чітким робиться процес статевої ідентифікації хлопчиків і дівчинок;
- утрудняється навчання підлітків навичкам спілкування із представниками протилежної статі;
- стає можливим формування надлишкової прихильності до матері, оскільки відсутній член родини, який міг би «відірвати» дитину від матері, вивести її в більше широкий світ.

Дослідження, проведені психологами й лікарями, показали, що навіть у немовлячому віці дитина здатна гостро переживати психологічну травму, що відбувається в процесі або в результаті розлучення з матір'ю. Вчені думають, що це відбувається тому, що немовлята перебувають як би в симбіозі з матір'ю, залишаються частиною її організму.

Не менш важко переживають розпад родини і діти дошкільного віку. Деякі дослідження показали, що для дошкільника розлучення батьків - це ламання стійкої сімейної структури, звичних відносин з батьками, конфлікт між прихильністю до батька та матері.

Діти 2,5-3,5 років реагували на розпад родини плачем, розладом сну, підвищеною тривожністю, зниженням

пізнавальних процесів, проявом неохайності, пристрастю до власних речей і іграшок. Діти 3,5-4,5 років виявляли підвищену агресивність, переживання почуття втрати, тривожність. Екстраверти ставали замкнутими й мовчазними. У частини дітей спостерігалася регресія ігрових форм. Для дітей цієї групи був характерно прояв почуття провини за розпад родини. У дітей 5-6 років, як і в середній групі, спостерігалися посилення агресії й тривоги, дратівливість, невгамовність.

Згідно з деякими даними найбільш вразлива при розпаді сім'ї – єдина дитина. Ті, у кого є брати й сестри, набагато легше переживають розлучення: діти в таких ситуаціях зганяють агресію або тривогу один на одному, що значно знижує емоційну напругу й зменшує імовірність нервових зривів.

У світлі існуючих проблем одним з найгостріших питань є емоційний стан дітей, тому що саме воно дуже важливе в здійсненні будь-якої практичної діяльності, у тому числі навчальної діяльності. Емоції відіграють значну роль і в процесі становлення особистості. Вони впливають на світосприймання дитини, допомагають або заважають саморозвитку. Емоційні стани характеризують всю психічну діяльність людини й виявляються в настроях, що відрізняються за ступенем інтенсивності та афективних станів. Емоційні стани не тільки залежать від характеру психічної діяльності, що протікає, але й самі впливають на неї. Гарний настрій, наприклад, активізує пізнавальну й вольову діяльність людини.

Глибокий постійний психологічний контакт із дитиною — це універсальна вимога до виховання, що однаковою мірою може бути рекомендовано всім батькам, у будь-якому типі родини, тому що контакт необхідний у вихованні кожної дитини, в будь-якому віці. Саме відчуття й переживання контакту з батьками дають дітям можливість відчутти й усвідомити батьківську любов, прихильність.

Американські дослідники Б. Артур і М. Кемме відзначають, що у дітей, які втратили одного з батьків спостерігаються емоційні труднощі. Серед емоційних проблем відзначаються різні розлади та емоційні реакції: фобії, порушення сну й сни з

важкими сновидіннями, ознаки вираженого суму після події. Внутрішній світ таких дітей — почуття самотності, втрати й емоційної порожнечі. Таким чином, Б. Артур і М. Кемме прийшли до висновку, що втрата батька в дитячому віці істотно впливає на розвиток особистості і є чинником, що викликає патологію в дорослої людини.

У цей час, у силу складних соціально-економічних умов, батько в родині частіше є джерелом фінансової підтримки родини. У зв'язку із цим усе більше й більше батьків передають свої виховні функції дружині, членам родини .

Справедливо виникає питання: чи не тому росте злочинність, і стали звичайним явищем шкільні неврози, втечі з дому, бродяжництво, самогубства серед дітей та підлітків? Чи не вибили ми самі ґрунт з-під ніг, відтіснивши батька зі сфери сімейного виховання, свідомо принижуючи його значення в правильному формуванні особистості дитини?

Загальновідомо, що батько в родині символізує силу й захист, і, коли батька немає, дитина цього захисту втрачає. Особливо несприятливим психологічна відсутність батька в родині буває для хлопчиків. У психології є таке поняття - ідентифікація, тобто сприйняття себе подібним іншому. Іншими словами, з кого б дитина хотіла брати приклад, кого б хотіла наслідувати - батька або мати.

Доведено, що вік найбільш вираженої ідентифікації з батьком тієї ж статі становить у хлопчиків 5-7 років, у дівчинок 3-8 років .

Успішність ідентифікації в основному залежить від авторитетності батька тієї ж статі у вихованні дітей, тобто знову ж від виховання, від поведінки батьків у власній родині. Є батьки, які поводяться на роботі дуже рішуче й владно, а в родині проявляють жінкоподібну поведінку, повністю підкоряючись дружині. Дитина вловлює двозначність поведінки батька й не хоче йому наслідувати, тобто може порушитися ідентифікація зі своєю статтю.

Опитування старшокласниць, молодих жінок і зрілих матерів дозволив сформулювати своєрідний «моральний кодекс»

справжнього батька: відповідальність, почуття боргу, фізична й моральна сила, сміливість і мужність, вірність, надійність, великодушність. Моральна позиція батька визначає його позицію і як вихователя. Вона відрізняється від материнської. Якщо по своїй природі жінка - істота більше емоційна, одухотворена, то й у педагогічній діяльності вона, в основному, керується почуттями. Чоловік же, як людина раціональна, ділова й серйозна, як правило, і в сімейне виховання вносить акцент розумної. А виходить, що він чіткіше й реалістичніше усвідомлює мету виховання та раціонально вишиковує його стратегію й тактику, а не почуттєво обираючи для цього необхідні засоби, методи й прийоми.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Однією з основних функцій родини є матеріальне забезпечення потреб тих її членів, які самі не можуть себе матеріально забезпечити. Тому закон про родину виходить із вимог: всі члени родини повинні взаємно, відповідно до своїх здібностей і можливостей, допомагати один одному, забезпечуючи необхідний матеріальний і культурний рівень родини.

Список використаних джерел

1. Василенко І.А. Стили внутрисемейных отношений и трудности общения у детей младшего школьного возраста / И.А.Василенко // Проблемы девиантной поведінки: історія, теорія, практика. – К. : Міленіум, 2002. – С.181-184.
2. Дідук І.А. Взаємини між дітьми в сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.А. Дідук. – К., 2000. – 20с.
3. Ковалёв С.В. Психология современной семьи : информ. – метод. материалы к курсу «Этика и психология семейн. жизни» : кн.. для учителя / С.В. Ковалёв. – М. : Просвещение, 1988. – 208с.
4. Кульчицкая Е.И. Воспитание чувств детей в семье / Е.И. Кульчицкая. – К. : Рад. школа, 1983. – 120с.
5. Насонова Е.Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Насонова Е.Б.– К. – 1990. – 20 с.

УДК 376-056.36

В.І. Співак
fkspp@ukr.net
Ю.В. Сербалюк
fkspp@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ УЗГОДЖЕНОЇ РОБОТИ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Авторський внесок: Співак В.І. – 50 %, Сербалюк Ю.В. – 50 %
The author's contribution: Spivak V.I. – 50%, Serbaliuk Yu.V. – 50%

Співак В.І., Сербалюк Ю.В. Особливості реалізації узгодженої роботи спеціального закладу середньої освіти та сім'ї у вихованні дітей. У статті розкрито основні теоретичні положення проблеми реалізації узгодженої роботи спеціального закладу середньої освіти та сім'ї у вихованні дітей.

Ключові слова: спеціальний заклад середньої освіти, сім'я, виховання, дитина, спільна робота.

Spivak V.I., Serbaliuk Yu.V. Features of implementation of coordinated work of a special institution of secondary education and family in the upbringing of children. In the article the basic theoretical positions of the problem on realization of the coordinated work of a special secondary school and family in the children education are revealed.

Key words: special secondary school, family, education, child, coordinated work.

Постановка проблеми. Наслідки захворювання центральної нервової системи ускладнюють виховний вплив на учня. Але все ж залишається багато можливостей для його різностороннього розвитку: розумового, морального, фізичного, естетичного. Особлива увага, на нашу думку, у спільній роботі спеціальної

школи та сім'ї повинна бути спрямована на усунення розриву між словом та ділом, намірами і вчинками, розумом та емоційними проявами. Корекційне виховання повинно здійснюватися на основі комплексного підходу до формування особистості дитини, вирівнювання функціонування всіх її сторін.

Спеціальна школа повинна допомагати не тільки своїм учням стати самостійними людьми, підготувати їх до життя і праці, до виконання громадських обов'язків, а й зменшити переживання батьків, дати їм впевненість у тому, що життя дитини може бути налагоджено.

Аналіз останніх досліджень. Проблема реалізації узгодженої роботи спеціального закладу та сім'ї у вихованні дітей розглядається у багатьох працях сучасних вітчизняних дослідників. Так, В.В. Воронкова виділяє специфічні обов'язки спеціальної школи по відношенню до батьків [1]. Насамперед, необхідно формувати у батьків довірливе ставлення до вчителів, вихователів спеціальної школи. Вчитель спеціальної школи ще до початку навчання прагне познайомитись з дитиною, її батьками, умовами її життя в сім'ї. Від першої зустрічі часто залежить бажання дитини відвідувати заняття у спеціальній школі. Якщо дитина починала шкільне життя в умовах масової школи, то невдачі, які її там переслідували, глузування ровесників, засудження вчителів, переживання батьків – все це залишило важкий слід у пам'яті дитини і настроїло проти навчання взагалі.

Завдання вчителя виправити негативне ставлення дитини, її батьків до спеціальної школи, привернути до себе, зацікавити наступними заняттями.

На думку В.О. Липи, умовами, яких слід дотримуватись у спільній роботі школи та сім'ї є:

1. Встановлення єдності діяльності, забезпечення наступності та узгодженості вимог.
2. Встановлення єдиного режиму. Залучення батьків до проведення позакласної оздоровчої роботи, надання дітям допомоги у виконанні домашніх завдань [5].

В.Ф. Мачихіна зазначає, що під час знайомства з батьками

вчитель має виявляти співчуття до їх переживань, розповісти про умови, цілі навчання дітей у спеціальній школі, про ту позакласну роботу, яка ведеться з учнями [2]. Вчитель розпитує про інтереси і вподобання дитини, про те, яким чином можна організувати її увагу, залучити до гри, дочекатися виконання розпоряджень. У кожної дитини завжди можна знайти позитивні прояви характеру. Вчитель зупиняє свою увагу на цих рисах, виявляє захоплення ними. Встановивши, що у дитини немає домашніх обов'язків, що ніхто не займається її вихованням, вчитель не висловлює своїх зауважень, не намагається обговорити побачене.

Мета статті полягає у теоретичному вивченні педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності педагогічної діяльності педагога з батьками учнів.

Виклад основного матеріалу. Коли дитина приходить до школи на заняття, а приходить вона вперше з батьками, вчитель не повинен жалкувати часу на бесіду з ними, на те, щоб показати класне приміщення, школу в цілому. Маленька дитина усі перші дні в школі буде потребувати допомоги батьків. Від хвилювання з нею можуть траплятися різні неприємності. Якщо дитина неспокійна, розгальмована, присутній у школі один з батьків може її заспокоїти, а при необхідності стримати її пориви. Таким чином, з перших днів перебування маленького школяра у спеціальній школі вчитель разом з батьками формує в нього правильну поведінку на уроках і перервах, уважне відношення до навчальної діяльності, дружнє ставлення до ровесників.

На думку С.Д. Забрамної, іноді присутність одного з батьків буває навіть необхідною на заняттях в класі, і не тільки в перші дні, а й протягом достатньо тривалого часу [4]. Тільки тоді, коли поведінка дитини, навчальна діяльність, будуть налагоджені, вчитель може відмовитись від постійної присутності та допомоги одного з батьків. Вчителю, який сумлінно виконує свої обов'язки, такий мимовільний спостерігач не заважає, а допомагає в роботі з дітьми. Батьки дитини бачать, як нелегко вчителю у навчанні дітей, скільки він витрачає сил.

Перед вихователем в перші роки перебування дитини у

спеціальній школі постає ряд основних завдань: ознайомлення батьків з своєрідністю розвитку та психофізичного стану дітей; індивідуальними особливостями дітей, які обумовлені характером та структурою дефекту; особливостями первинних дефектів та вторинних відхилень, які можуть виникати під впливом несприятливих умов виховання; вирішення спеціальних завдань, сутність яких полягає у виправленні недоліків розвитку дитини з вадами слуху в підготовці її до трудового життя, виховання позитивних розумових, фізичних, трудових, моральних та естетичних якостей. Так, як період адаптації дитини до умов спеціальної школи-інтернату є складним, супроводжується нервуванням та переживанням батьків за успішність соціалізації, вчитель має взяти за правило при зустрічі з батьками повідомляти їм про дитину лише хороше. Якщо ж немає можливості промовчати про провини дитини, необхідно зробити це дуже обережно, без гніву, підказати як їх можна виправити. Скарги вчителя на школяра можуть призвести до небажаних результатів. Не всі батьки достатньо критичні, багато хто схильний вважати, що вчитель „чіпляється” до їх дитини, і свою думку з цього приводу висловить при ній. Авторитет вчителя в очах дитини постраждає, батьки ж будуть уникати зустрічей з вчителем. Реакція може бути й іншою, але також небажаною. Батьки із бажання допомогти вчителю візьмуться карати дитину, чим можуть викликати у неї тільки злість проти вчителя і школи.

Будь-який працівник спеціальної школи повинен рахуватись з особливою вразливістю батьків школярів з вадами психофізичного розвитку, їх образливістю, яка виникає з дрібниць, мимовільною захисною реакцією. Якщо батьки зможуть без побоювання осуду ділитися своїми проблемами з вчителем, він скоріше зможе допомогти їм, вплинути на них, виявити підтримку своїм учням.

Г.М. Дутьнев наголошує, що батькам потрібно надати впевненість в тому, що навчання і виховання дитини у спеціальній школі буде мати успіх [3]. Батькам, чиї діти направляються у спеціальну школу, здається, що їх діти

позбавляються майбутнього, що у них в житті не буде нічого „як у людей”. Не маючи на увазі райдужних перспектив, потрібно тим не менше говорити батькам про можливість школи, про систему підготовки дітей до праці, про те, що діти можуть бути підготовлені до самостійного життя. Вихователь має застерегти батьків від типових помилок у вихованні дитини з вадами у розвитку, а саме:

1. Бездіяльність в силу незнання вікових психофізіологічних особливостей розвитку дитини.

2. Гіперопіка, ізоляція дитини від життя суспільства.

Вихователь має підказати і шляхи вирішення цих помилок: взаємодія зі школою; прояви гуманності, такту; показ прикладів моральної поведінки; підтримка тісного контакту з дитиною.

Висновки. Враховуючи велику роль сім'ї у вихованні дітей з особливостями психо-фізичного розвитку, у розвитку їх світогляду, пізнавальної діяльності, трудових навичок, моральних якостей, педагогам необхідно формувати у батьків адекватну оцінку можливостей та перспектив розвитку їх дитини, зміцнювати віру в те, що їх дитина стане корисним членом суспільства.

Список використаних джерел

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Под ред. В.В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
2. Воспитательная работа во вспомогательной школе. Пособие для учителей и воспитателей (из опыта работы) / Под ред. В.Ф. Мачихиной. – М. : Просвещение, 1980. – 278 с.
3. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Т.В. Власовой и В.Т. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 296 с.
4. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга для родителей. – М. : Педагогика, 1990. – 384 с.
5. Основы коррекционной педагогики / Под ред. В.А. Липы. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

УДК 378.147:316.772.2:005.336.2

О.М. Чайковська
chaikovska.oksana@ukr.net

Є.О. Посна
chaikovska.oksana@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ФАХУ

Авторський внесок: Чайковська О.М. – 50 %, Посна Є.О. – 50 %
The author's contribution: Chaikovska O.M., – 50%, Posna Ye.O. – 50%

Чайковська О.М., Посна Є.О. Особливості комунікативної компетентності студентів соціономічного фаху. У статті представлено наукові дослідження з питань комунікативної компетентності студентів соціономічного фаху. Проаналізовано поняття комунікативна компетентність. Визначено, що комунікативна компетентність майбутнього фахівця проявляється в набутих ним теоретичних знаннях та застосованих на практиці навичках і вміннях, його мотивації до здійснення професійної діяльності. В роботі визначено структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх психологів, що необхідні для здійснення ефективної співпраці з клієнтами.

Ключові слова: комунікативна компетентність, студенти, майбутні психологи, компоненти комунікативної компетентності.

Chaikovska O.M., Posna Ye.O. Communicative competence specifics of socionomic students. The article presents the scientific research on communicative competence of socionomic students. The communicative competence of a future specialist is determined to be manifested in the theoretical knowledge he has acquired and the skills and motivations applied in practice, his motivation to professional activities. It is determined that the communicative competence of the future specialist appear in the theoretical knowledge, skills and abilities acquired and applied in practice, as well as his motivation for professional activity. The structural components of future psychologists'

communicative competence being necessary for effective cooperation with clients are identified.

Key words: communicative competence, students, future psychologists, components of communicative competence.

Постановка проблеми. Ситуація, що склалася в суспільстві вимагає активного впровадження психологічних знань і навичок в систему освіти і життя загалом. Особливого значення набуває комунікативна компетентність особистості як здатність, що сприяє налагодженню контактів з іншими людьми, здійсненню ефективної діяльності та являється характеристикою, яка спрощує досягнення певної мети. Питання формування комунікативної компетентності у вузівській підготовці студентів соціономічного фаху є неодмінною умовою успішної професійної діяльності.

Мета статті – проаналізувати особливості комунікативної компетентності у студентів соціономічного фаху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям у вирішенні проблеми підготовки майбутніх психологів до професійної комунікації є філософські та психологічні концепції спілкування. Так, методологічні проблеми комунікативної компетентності і спілкування аналізуються у працях К.О. Абульханової-Славської, Г.М. Андрєєвої, О.О. Бодальова, Л.П. Буєвої, С.Д. Максименка, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Паригіна та ін. Окремі сторони процесу розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів аналізуються в роботах Л.В. Долинської, М.В. Шевченко, Л.Г. Терлецької, Н.В. Чепелевої, Т.І. Федотюк, Л.І. Уманець та ін. дослідників, однак низка аспектів цієї проблеми ще залишаються нерозкритими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна компетентність посідає одне із найважливіших місць у структурі професійної компетентності психолога, оскільки у більшості випадків інформацію про світ психіки він отримує у процесі спілкування з її носієм. Професійна діяльність психолога висуває певні вимоги до його індивідуально-психологічних особливостей та професійних якостей, зокрема, до рівня його комунікативної компетентності. Ці якості мають ґрунтуватися на глибокій професійній компетенції, однією зі складових якої є рівень

сформованості комунікативної культури. Комунікативна взаємодія пронизує всі види професійної діяльності психолога, тому від рівня сформованості його культури спілкування в значній мірі залежить успіх успішної допомоги клієнтам.

Так, поняття «компетентність» дослідниками трактується як: індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії (А. К. Маркова); здібність людини реалізувати свій потенціал для професійної діяльності (Ю. Г. Татур); сукупність знань, умінь, навичок, способів і прийомів їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні й розвитку особистості (Л. І. Мініна); здатність особистості діяти, вирішувати проблеми, інтенсивно використовуючи розум, досвід, творчі здібності (С.П. Бондар); вміння особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної компетенції і дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, що змінюються (В.А. Дьомін) [3].

Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що комунікативна компетентність інтерпретується більшістю вчених як здатність людини встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До її складу входить певна сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. Комунікативна компетентність розглядається як ступінь оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат навчання і учіння, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння технікою спілкування [1;2;4].

Вважаємо, що компетентність є базовою характеристикою особистості, що передбачає наявність знань, умінь та навичок, пов'язаних із виконанням професійної діяльності на високому рівні. Компетентність означає не тільки професійні знання, навички та досвід у певній спеціальності, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання, уміння і особистісні якості для досягнення необхідного результату.

Структура комунікативної компетентності аналізується у напрацюваннях С.В. Петрушина [5]. У вказаній структурі він вирізняє наступні компоненти: когнітивні (орієнтованість, психологічні знання) і перцептивні здібності.

Комунікативна компетентність майбутнього психолога

досліджувалась у роботах Н.Б. Завіниченко [2]. Вказана компетентність, на думку дослідниці, має таку структуру: гностичний компонент – система знань про сутність і структуру, функції та особливості спілкування, зокрема, знання про стилі спілкування, особливості власного стилю спілкування, фахові знання; когнітивний компонент – загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановити контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії; емоційний компонент – гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступити з нею в особисті взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія, адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани особистості.

На думку С.Д. Максименко та М.М. Заброцького, структура комунікативної компетентності учителя має три компоненти: гностичний, конативний та емоційний.

Гностичний компонент, як стверджують вчені, включає: систему знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування, і професійного спілкування зокрема; знання про стилі спілкування, фонові знання, тобто загальнокультурну компетентність особистості, яка не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації, тобто робить розуміння іншої людини більш емоційним; творче мислення яке забезпечує творчий характер спілкування.

До конативного компоненту вказаної компетентності, на думку дослідників, входять загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють учителю встановлювати контакт зі співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивну поведінку у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні вміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантонімічний супровід; перцептивно-рефлексивні вміння, що сприяють можливості проникнення у внутрішній світ партнера.

Емоційний компонент вказаного виду компетентності включає гуманістичні установки у спілкування, готовність вступати у діалогічне спілкування з партнером; інтерес до внутрішнього світу співрозмовника, розвинуті емпатію та рефлексію; високий рівень

ідентифікації з виконуваними соціальними та професійними ролями [10, с. 59-64].

Ю.С. Федоренко виділяє в комунікативній компетентності багато компонентів, пов'язаних із формуванням та відтворенням висловлювання: мовну компетенцію (лексичні, фонетичні, граматичні, орфографічні знання), мовленнєву компетенцію (вміння аудіювати, читати, писати, мовленнєві вміння), лексичну компетенцію (знання лексики і мовленнєві лексичні навички), граматичну компетенцію (знання, а також мовленнєві навички, пов'язані з граматиною), фонетичну компетенцію (фонетичні знання, мовленнєво-слухо-вимовні навички), соціокультурну компетенцію (стосується країнознавства та лінгвокраїнознавства), компетенцію, що відноситься до говоріння [6, с.64].

Отже, головними компонентами комунікативної компетентності майбутніх психологів є комунікативні властивості особистості, що характеризують розвиток потреби у спілкуванні, ставлення до способу спілкування; комунікативні здібності, здатність володіти ініціативою в спілкуванні; здатність проявляти активність, активно реагувати на стан партнерів спілкування, формувати та реалізовувати власну індивідуальну програму спілкування. Комунікативна компетентність виявляється в цілому як знання норм та правил спілкування, оволодіння його технологією.

Якість підготовки будь-якого фахівця в сучасних умовах визначається не тільки рівнем його знань, але й професійними вміннями, що дозволяють йому творчо вирішувати виникаючі проблеми, активно взаємодіяти з людьми на основі встановлення суб'єктних відносин. Система вузівської освіти з навчання фахівців повинна володіти широким набором засобів, що забезпечують розвиток умінь. Одним з найбільш важливих моментів у цьому є та взаємодія, що складається між викладачем і студентом: беручи суб'єктні відносини і будучи їх активним учасником, студент починає сприймати реалізовані способи спілкування як норму, як свій індивідуальний вибір.

Чинниками, що заважають розвитку комунікативної компетентності є: егоїстичність, конформність, повна залежність від думки інших, надмірна сором'язливість, нерішучість, надмірне почуття провини, недовірливість, критичність до думки інших, підозріливість, почуття власної зверхності, надмірна впертість,

недружелюбність, нестриманість та запальність [3].

Можна стверджувати, що комунікативна компетентність майбутніх психологів полягає у формуванні та актуалізації таких рис особистості як: активність, контактність, ініціативність, уміння висловлювати свою думку, переконувати інших, уміння виражати свій емоційний настрій, уміння швидко й легко знайти вихід із будь-якої комунікативної ситуації, уміння реагувати як на справедливу, так і на несправедливу критику, вміння надати підтримку, орієнтація на співробітництво, відповідальність, повага, дружелюбність.

Висновки. Отже, комунікативна компетентність є одним із найважливіших структурно-функціональних компонентів професійної компетентності психолога. Формування навичок професійної комунікації майбутніх психологів здійснюється в результаті взаємопов'язаної діяльності викладача й студента. Змістом навчання виступає система знань, умінь, навичок, які обумовлені специфікою професійної діяльності психолога.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В.В., Драніщева Е.І., Тищенко С.П. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві: монографія. Імекс-ЛТД, 2014. 226 с.
2. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога системи освіти. Дис. ... канд. психол. наук. К., 2003. 229 с.
3. Луговська Е.М. Поняття «компетенція» і «компетентність» в педагогічній теорії. Теорія і практика компетентнісної освіти. *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення. матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Запоріжжя : КПУ, 2012. С.67–69.
4. Максименко С.Д., Заброцький М.М. Технологія спілкування. Комунікативна компетентність учителя. Київ : Главник, 2005. 112 с.
5. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленных группах от 40 до 100 человек. – М., 2000. 256 с.
6. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 63–65.

УДК 159.9:37.015.3

О.А. Чеканська
oksanachekanska@gmail.com

Ю.П. Данчук
uliyadancuk@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ

Авторський внесок: Чеканська О.А. – 50 %, Данчук Ю.П. – 50 %
The author's contribution: Chekanska O.A. – 50%, Danchuk Yu.P. – 50%

Чеканська О.А., Данчук Ю.П. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи. У статті досліджуються психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи. Визначено складові «Я-концепції», самовідношення, самооцінки, компоненти самосвідомості підлітка. Розкрито психологічні особливості розвитку підструктур, складових компонентів самосвідомості особистості в період підліткової кризи.

Ключові слова: самосвідомість, складові самосвідомості підлітка, типи «Я-концепції», підліткова криза, психокорекція в розвитку самосвідомості підлітка.

Chekanska O.A., Danchuk Y.P. Psychological peculiarities of self-consciousness development of the personality in the period of teenagers' crisis. The article presents the analysis of the process of self-consciousness formation and development at the teenage and the peculiarities of its separate constituents. The theoretically grounded model of developing interaction between a teenager and an adult in a “psychologist (teacher)-pupil” system is proposed in the study. The role of self-consciousness of the personality in this process in the period of teenagers' crisis is showed and its components are defined.

Key words: self-consciousness, components of teenagers' self-consciousness, types of «Me-concept», teenagers' crisis, psychocorrection in the development of teenager's self-consciousness.

Постановка проблеми. В сучасній Україні проблема розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи набуває особливої гостроти. Перехід особистості до дорослого життя, який здійснюється у цей бурхливий період розвитку людини, заслуговує на особливу увагу педагогів і психологів, науковців і практиків. Людина не з'являється на світ із вже розвинутою самосвідомістю: «Я-концепція» формується під впливом життєвого досвіду людини. Найбільш сензитивним для становлення самосвідомості є підлітковий вік, який ще називають «перехідний», «важкий», «критичний». Тут зафіксована важкість та важливість процесів розвитку, які відбуваються в цьому віці і пов'язані з переходом від однієї епохи до іншої [3].

Теоретичні підходи дослідження психологічних особливостей розвитку самосвідомості підлітків висвітлено в працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, П.Чамати, О.Шорохової та ін. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що більшість дослідників, які здійснювали експериментальне вивчення проблеми вікових особливостей розвитку самосвідомості особистості (Л.Божович, М.Боришевський, Е.Еріксон, І.Дубровіна, І.Кон, Х.Ремшміт, Д.Фельдштейн, І.Чеснокова та ін.) розглядали її як складну інтегровану якість особистості, що може мати різну динаміку формування структурних компонентів в залежності від соціально-психологічних умов життєдіяльності людини. Велика група робіт присвячена визначенню будови свідомості, її структурних складових як чинника розвитку самосвідомості особистості (Р.Бернс, І. Бех, М. Боришевський, Є.Ісаєв, І. Кон, К. Роджерс, В. Слободчиков, В. Столін, Є. Шильштейн та ін.) [2; 4; 5].

Мета дослідження: теоретико-методологічне дослідження психологічних особливостей розвитку структурних компонентів самосвідомості підлітків.

Л.І. Божович до позитивних зрушень даного віку відносить новий рівень самосвідомості, який пов'язаний з можливістю підлітка пізнати самого себе як особистість, з властивим саме їй якостями [5]. Дійсно, найбільш важливою характерною ознакою підліткового періоду є фундаментальні зміни у сфері самосвідомості дитини, які мають кардинальне значення для всього наступного

розвитку і становлення підлітка як особистості. Саме в цей період, згідно думки одного з найвідоміших психологів Б.Г. Ананьєва, свідомість, пройшовши через багато об'єктів відношень, сама стає об'єктом самосвідомості і, закінчуючи структуру характеру, забезпечує його цілісність, сприяє утворенню і стабілізації особистості [4].

Характерними новоутвореннями є «відчуття дорослості», розвиток самосвідомості та самооцінки, інтересу до себе як особистості, до своїх можливостей і здібностей. За словами А.А. Реана, саме в підлітковому віці спостерігається різкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносного повної, всезагальної «Я-концепції» [3]. В цей час активно формується самосвідомість, виробляється особиста незалежна система еталонів самооцінювання і самоставлення, все більше розвиваються здібності проникнення у власний світ. Підліток починає усвідомлювати свою особливість і неповторність, в його свідомості відбувається поступова переоцінка з зовнішніх оцінок (переважно батьківських) на внутрішні. Таким чином, поступово у підлітка формується своя «Я-концепція», яка сприяє наступній побудові поведінки молодій людині [3].

Особливості самосвідомості підлітка формуються у зв'язку з виникненням у нього нового ставлення до себе, прагнення знаходити в собі і виявляти у своїй поведінці якості дорослого. Підліток дозріває фізіологічно і психічно, і в додаток до нових відчуттів і бажань, які з'являються в результаті цього дозрівання, в нього розвиваються нові погляди на речі, новий підхід до життя. Так, важливе місце в нових особливостях психіки підлітка займає його інтерес до думок інших людей, до того, що вони самі про себе думають, перед ним стоїть завдання поєднати все, що він знає про себе самого, своє «Я».

Поняття «Я» або «Я-концепції» є центральним у гуманістичній психології К. Роджерса. За його словами: «Я» – організований, узгоджений концептуальний гештальт, побудований з перцепцій характеристик «Я» чи «мене» і перцепцій відношень «Я» чи «мене» до інших людей і різних аспектів життя, а також цінностей, пов'язаних з цими перцепціями. Це змінний гештальт, але в кожному

момент утворює специфічну цілісність [2].

Поняття «Я» включає в себе уявлення, ідеї, цілі і цінності, через які людина характеризує самого себе і визначає перспективи особистого розвитку. У підлітковому віці важливого значення набуває проблема формування ідентичності. На думку К.М. Поліванової, до цього періоду «Я» фрагментарне, ситуаційне, залежне. Тоді, як в даний вік постає нове завдання розвитку – формування цілісної ідентичності [4].

Згідно теорії Е. Еріксона, формування адекватної особистої ідентичності є центральним завданням підліткового віку. Еріксон описував формування ідентичності як процес вибору шляхом дослідження різноманітних варіантів і опробування ролей. Ідентичність розвивається у результаті вибору підлітком цінностей, переконань й життєвих цілей. Крім самопізнання, джерелом ідентичності для підлітків служать референтні групи і значимі інші. Формування ідентичності, за Еріксоном, є процес самовизначення. Індивідуум, який сформував ідентичність, стає самототожним, він залишається самим собою незалежно від ситуації [5]. У своїй теорії Джеймс Марсія виділив чотири основних варіанти чи стани формування ідентичності – статуси ідентичності: розмита, передчасна ідентичність, мораторій, зріла ідентичність [3].

За словами Г.С. Костюка, важливу роль у розвитку самосвідомості підлітка відіграють його судження про самого себе, які є результатом пізнання підлітком власних особливостей та якостей [2]. Не менш важливим фактором формування самосвідомості є оцінка дорослими його поведінки і якостей. Чим старшим стає підліток тим самостійність у судженнях про себе в нього збільшується, з часом підвищується і їх адекватність. Названі фактори формування самосвідомості підлітка ніколи не діють поодиноці, вони впливають комплексно, у тісному взаємозв'язку, хоча кожен і в різній мірі. Але всі вони формують особистість підлітка, його судження про себе, визначаючи загальний напрям розвитку самосвідомості. Вивчення наукових праць (Г.С. Костюка, А.В. Петровського, І.Ю. Кулагіної, В.С. Мухіної та ін.) показало, що «Я-концепція» – продукт самосвідомості, яка досить інтенсивно формується саме в підлітковому віці. Приблизно в 11-12 років виникає інтерес до свого внутрішнього світу, а потім відбувається

поступове ускладнення і заглиблення у самопізнання. Розвиток рефлексії формується одночасно з розвитком ставлення до себе (самопізнанням). Через сприйняття і розуміння іншого підліток приходять до розуміння себе: спочатку виділяються зовнішні, фізичні характеристики, потім якості, пов'язані з виконанням яких-небудь видів діяльності, і накінець особистісні якості, більш приховані властивості внутрішнього світу [5].

Образи «Я», які створює у своїй свідомості підліток, різноманітні. Вони відображають все багатство і неповторність його життя. Фізичне «Я», тобто уявлення про свою зовнішність, а також про розум та можливості в різних галузях, уявлення про силу характеру, доброту та інші якості, з'єднуючись, утворюють «Я-концепцію» – так зване реальне «Я». Пізнання себе, своїх різноманітних якостей призводить до формування когнітивного (пізнавального) компоненту «Я-концепції» [1]. На думку В.С. Мухіної, особливого значення для підлітка набуває його обличчя. Дитина цього віку значно частіше і уважніше дивиться на себе в дзеркало. Її цікавлять питання: «Який я?», «Наскільки привабливий?». Ідентифікація зі своїм новим обличчям та зовнішнім виглядом – важкий процес для підлітка. Поглиблена рефлексія на свою зовнішність і тривога з цього приводу створюють загальну напруженість у дітей цього віку. Підліток починає усвідомлювати себе як дорослу особу. Збільшується його активність, відбувається переорієнтація цінностей, характерних для дітей, на цінності що виникають у свідомості підлітка під впливом прагнення бути дорослим [3].

Відчуття дорослості – центральне і специфічне новоутворення в особистості підлітка. На думку Г.С. Костюка, І.Ю. Кулагіної, воно виникає в результаті усвідомлення дитиною значного прогресу у своєму фізичному розвитку, через соціальні причини: підліток має серйозні обов'язки, як і дорослі, самостійність і довіра навколишніх. За словами А.В. Петровського, відчуття дорослості виникає і тоді, коли до підлітка, як до рівного, ставляться старші товариші, при встановленні схожості між собою і дорослою людиною [4]. Виникнення у підлітка уявлення про себе як про людину, яка вже переступила кордони дитинства, визначає його переорієнтацію з одних норм та цінностей на інші – з дитячих на дорослі, в яких

найбільше відчутна різниця дорослих та їх переваги на відміну від дітей. Підліток претендує на рівноправність у відносинах зі старшими і йде на конфлікти, встановлюючи свою «дорослу» позицію. Відчуття дорослості, описане в роботі Т.В. Драгунової і Д.Б. Ельконіна, являє собою прагнення діяти за особистим бажанням, без вказівки дорослого, можливості самому вибирати і ставити цілі, організувати власну поведінку [2].

Таким чином, із когнітивним (пізнавальним) компонентом «Я-концепції» пов'язані ще два: емоційно-оцінний та поведінково-регулюючий. Для дитини важливо не лише знати, яка вона є насправді, але й наскільки значимі її індивідуальні особливості. Оцінка своїх якостей залежить, головним чином, від системи цінностей, яка склалася під впливом сім'ї та ровесників. Крім цього, уявленням про себе повинен відповідати певний стиль поведінки [1].

Самооцінка у підлітковому віці набуває важливого значення, стає мотивом поведінки. Усвідомлення себе як особистості, яка відрізняється від інших людей, породжує значний інтерес дитини до своїх особливостей і потребу в оцінці власних якостей. Підліток порівнює себе з іншими, товаришами і дорослими, і в такий спосіб виявляє і усвідомлює власні особливості. Однолітки часто стають для нього «міркою» прагнень, яка дозволяє підлітку оцінити себе на рівні реальних можливостей, побачити їх втіленими в іншому, на якого він може рівнятися. Але спостерігаючи дії та якості товариша, підліток не завжди правильно оцінює себе, свої можливості. В його оцінках переважає емоційний момент. В цілому підлітки інших оцінюють більш повно і правильно, ніж себе. Самооцінка являє собою центральне утворення особистості, яке визначає соціальну адаптацію, є регулятором її поведінки. Формування самооцінки відбувається в процесі діяльності і міжособистісної взаємодії. На думку А.Г. Спіркіна, без самооцінки важко чи навіть неможливо самовизначитися у житті [5].

Індивіди зі слабкою ідентичністю чи недостатнім розвитком самооцінки проявляють ряд симптомів емоційних розладів: тривожність і депресію. Підлітки з низькою самооцінкою надмірно чутливі до критики чи проявів неприйняття, чим більш вони вразливі, тим вищий рівень їх тривожності. Самосвідомість, що

розвивається саме в цьому віці, робить людину особливо неспокійною і невпевненою у собі. Через гіпертрофовану значимість нового образу фізичного «Я» підлітком гостро переживаються всі недоліки зовнішності, дійсні та уявні, які засмучують, а інколи призводять до відчуття неповноцінності, замкнутості, навіть неврозу [1].

Крім реального «Я», «Я-концепція» включає в себе «Я-ідеальне». Підлітки досить схвильовані примиренням власного Я з ідеальним. При високому рівні домагань і недостатньому усвідомленню своїх можливостей ідеальне «Я» може сильно відрізнятись від реального, що призводить до переживань підлітка. Цей розрив між ідеальним образом і дійсним своїм становищем викликає невпевненість у собі, що зовнішньо може виражатися в образливості, впертості, агресивності [3].

У процесі формування цілісного «Я» і відносної незалежності можуть виникати часті зміни настрою, спалахи емоцій і конфлікт. Різко виражені психологічні особливості підліткового віку отримали назву «підліткового комплексу». Він включає в себе перепади настрою – від нестримних веселощів до суму і навпаки, а також ряд інших полярних якостей, які виникають по чергово. Причому достатніх, значимих причин для подібної зміни настрою підлітка, насправді, може і не бути [1].

Поведінка людини підліткового віку визначається декількома факторами: статевим дозріванням підлітка, його маргінальним соціальним становищем (перебування його на межі між двома соціальними світами – світом дітей і дорослих), а також індивідуальними особливостями, які сформувалися у нього до цього часу [5]. Підліток намагається бути соціально орієнтованим і бути «як всі» відносно до нормативної поведінки. В той час він намагається довести свою унікальність, бути «краще, ніж інші». Поєднання цих двох протилежних тенденцій створює для підлітка значну напруженість у виборі власної поведінки», на думку В.С. Мухіної [3]. Нерідко вчинки дитини стають соціальними, що стверджує її у власних очах.

Усвідомлення себе особистістю і потреба в цьому породжують у підлітка активність, самостійність у вчинках, розширення кола спілкування і діяльності. Найбільш важливими і напруженими в цей

період є відносини з батьками. За словами Д.В. Колосова і А.О. Реана, це обумовлено, з однієї сторони, економічною залежністю від батьків, а з іншої – бажанням отримати самостійність, нові права, роль дорослого, потребою в незалежності [3].

Спілкування в підлітковий період, на думку І.С. Кона, відіграє низку специфічних функцій: є каналом інформації, яку не повідомляють дорослі; сприяє виробленню навичок соціальної взаємодії; дає можливість пережити емоційний контакт з групою, відчуття солідарності, групової приналежності, взаємопідтримки [3]. Крім цього, спілкування з рівними за віком, але різними за особистими якостями людьми сприяє подальшому розвитку самосвідомості особистості підлітка шляхом соціального порівняння. Порівняння до спілкування з однолітками отримало назву підліткової реакції групування. У підлітковій групі засвоюються чоловічі та жіночі ролі, встановлюються більш зрілі відносини з ровесниками, формується соціально відповідна поведінка [1].

У підлітків значно зростає потреба в самореалізації, самовираженні, особистісному розвитку і вдосконаленні для задоволення певної позиції по відношенню до товаришів, утвердження свого «Я». Оскільки спілкування з ровесниками стає для підлітка провідним мотивом діяльності, то, за словами Д.В. Колосова, дитина виховує в собі якості, які найбільше цінуються однолітками: фізична сила, сміливість, винахідливість [1]. Для цього необхідна вимогливість до себе, почуття обов'язку, небажання зупинятися на досягнутому, самокритичність. Проте з часом підлітки починають краще уявляти, в чому полягає дійсна сила волі. Вони вже самостійно переходять на більш високий рівень самовиховання, яке перетворюється в організовану, щоденну діяльність, яка ускладнюється. За визначенням А.Г. Спіркіна, «самосвідомість і воля тісно пов'язані між собою явища: чим вищий рівень свідомості, тим більша воля» [5].

Висновки. Отже, підлітковий вік – найважливіший етап у розвитку самосвідомості. Результатом процесів самосвідомості є «Я-концепція», яка включає три елементи: когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий, що активно взаємодіють, кожен з них має певні особливості у підлітковому віці. Так, підлітка надзвичайно

хвилює, який він у своєму фізичному, духовному втіленні. Головне запитання віку: «Хто Я?», «Який Я?». Уявлення про себе, об'єднуючись, складають когнітивний елемент «Я-концепції». З ним пов'язаний емоційно-оцінний та поведінковий. Самооцінка являє собою центральне утворення особистості, яке визначає ставлення підлітка до самого себе, є регулятором поведінки. У процесі формування цілісного «Я» і відносної незалежності можуть виникати часті зміни настрою, спалахи емоцій і конфлікти – «підлітковий комплекс». Серед поведінкових реакцій даного віку розрізняють: реакцію групування, відмови, опозиції, компенсації, імітації, хобі-реакцію; властиве відчуття дорослості – центральне новоутворення в особистості підлітка. Ведучою діяльністю даного періоду стає інтимно-особистісне спілкування з ровесниками. До підліткового віку «Я» фрагментарне, ситуаційне, залежне, тоді як в кінці підліткового – уявлення про себе стабілізується і утворюють цілісну систему – «Я-концепцію».

Перспективним вважаємо вивчення структури самосвідомості особистості в онтогенезі, побудову комплексів психодіагностичних методик дослідження рівнів розвитку підструктур складових самосвідомості та їх становлення впродовж періоду навчання підлітків, юнаків та студентів у школі і різного типу вищих закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка / І.С. Булах. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – С. 15–28.
3. Кобильченко В.В. Самосвідомість підлітка як важливий регулятор соціальної взаємодії // Педагогіка і психологія. – К., 1997. – №2. – С. 19–23.
4. Свіденська Г.М. Самосвідомість особистості в період підліткової кризи: результати емпіричного дослідження / Г.М.Свіденська // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць; за заг. ред. В.І.Сипченка. – Слов'янськ : Слов'янський держ. пед. ун-т, 2004. – Випуск ХХІІІ. – С. 80–92.
5. Терлецька Л. Психологічні особливості підлітків / Л. Терлецька // Психолог. – К., 2001. – С. 7–10.

УДК 159.9.072:159.923.2

С.О. Ярема
stepan.yarema.99@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ В СТУДЕНТІВ

Ярема С.О. Психологічні особливості схильності до прокрастинації в студентів. У статті розглядаються психологічні засади, психологічні особливості виникнення та прояву прокрастинації в студентському середовищі, проаналізувати особливості самоствалення в студентів, з різним рівнем прокрастинації.

Ключові слова: схильності до прокрастинації, причини виникнення, самоствалення особистості.

Yarema S.O. Psychological features of the tendency to procrastination in students. The article deals with the psychological principles and psychological peculiarities of the emergence and manifestation of procrastination in the student environment. The peculiarities of students' self-esteem with different levels of procrastination are analyzed.

Key words: tendency to procrastination, causes of appearance, personality self-attitude.

Постановка проблеми. Визначивши можливі причини виникнення академічної прокрастинації в індивіда, треба зосередити особливу увагу на навчальній мотивації особистості. Взагалі, під мотивацією у психології розуміють систему психологічних процесів, які спрямовують особистість на виконання певної діяльності, чи прийняття конкретних рішень. Велике різноманіття потреб людини часто залишаються поза увагою, за рахунок виокремлення їх місця в ієрархії. Звичайно, можна сказати, що на невеликий період часу особистість може існувати у повній відсутності бажань та мотивів, що може свідчити і про порушення функціонування особистості. Як тільки одна із потреб задоволена, виникає наступна, і так до безкінечності.

Мета статті зрозуміти основні проблеми виникнення прокрастинації в студенському середовищі.

Виклад основного матеріалу. Ще в 70-80х роках минулого століття в психології було визначено поняття прокрастинації, розпочалися перші його дослідження. П. Рінгенбах у 1977 році, впродовж написання книги «Прокрастинація в житті людини», виокремив термін феномену в науковому контексті. Однак, поверхневий аналіз історичних джерел вказує на те, що згадки про «прихильників відкладати на завтра» з'явилися ще у часи Стародавньої Греції, в працях Цицерона . Надалі А. Елліас та В. Кнаус, у своїй праці «Подолання прокрастинації», описали власні клінічні спостереження та спроби когнітивного пояснення цього феномену . Дж. Бурка та Л. Юен стали попередниками подальших досліджень, видавши науково-популярну книгу «Прокрастинація: що це таке та як із нею боротися». Опісля видання теоретичного підґрунтя вивчення проблеми, розпочалися активні емпіричні дослідження. Однак, велика кількість їх даних не дала можливості теоретичній базі оптимізуватися та перетворитися в однорідну систему. Не було досліджено взаємозв'язки прояву феномену з різними властивостями особистості. Гіпотези, які висувалися, часто протирічили одна одній, тим паче, для вітчизняної психології вони стали актуальною сферою досліджень тільки в останні 15 років.

Можна виокремити метаналітичний огляд П. Стіла, який спробував об'єднати всі дані про прокрастинацію в одне ціле. Він визначив декілька загальних ознак феномену. Першим, що об'єднувало попередні гіпотези й концепції, було визначення процесу відкладання у прокрастинації, зволікання або ж невиконання певної діяльності. Наступною відмінною ознакою стало відокремлення дійсних прокрастинаторів від їх наслідувальників. Дослідник передбачав, що феномен супроводжується рядом негативних факторів, серед яких: тривога, почуття провини та неврози .

Кожна потреба є опосередкованою, що сприяє її трансформації у мотив, який є вже обґрунтованим рішенням уникнути чи задовільнити потребу, яка виникла. Однак, тільки усвідомлена потреба може, в кінцевому результаті, стати мотивом.

Потреби особистості можуть реалізуватися в її установах, переконаннях, прагненнях та інтересах. Мотиви, які підкріплюються

емоційним забарвленням і носять пізнавальний характер, є інтересами особистості. Вони можуть розподілятися за стійкістю, широтою та глибиною. Наприклад, така характеристика як стійкість свідчить про закріплення на інтересах, які відповідають потребам особистості, в даний момент її життя.

Прагненнями стають мотиви, в яких виявляються потреби умов спеціально організованої діяльності. Тобто, виявляючись у вигляді потягу чи бажання, вони вказують на усвідомленість та зміст основної цілі особистості. На відміну від потягів, бажання є чітко виокремленими та усвідомленими, здатні спонукати індивіда до конкретних вольових дій.

Постановку особистістю певних цілей та реалізацію вольових дій щодо їх реалізації визначає рівень домагань, тобто прагнення досягнути тих цілей, на які спроможний індивід. В основі рівня домагань лежить самооцінка.

Усвідомлені потреби особистості щодо власних цінностей та теоретичних поглядів перетворюються у переконання, основою яких можуть виступати світоглядне бачення світу індивідом. Також він залежить від суб'єктивного досвіду особистості та пізнавальних можливостей її психіки.

Як було вказано раніше, можливістю реалізації потреби може стати установка – стійка схильність індивіда до задоволення потреби через конкретний спосіб реагування та виконання вольової дії. Подібна характеристика може виступати і буфером між соціумом та особистістю. Маючи негативний чи позитивний характер, вона стає результатом поспішних та швидких рішень, в основному – наслідком некритичного засвоєння стереотипів мислення, які приймаються лише певною соціальною групою.

Оскільки мотивація є не тільки детермінантом виконання певної вольової дії, а й координатором психічної активності, зокрема, пізнавальної, вона може керувати цією активністю протягом життя індивіда. Різні пізнавальні процеси мають свої особливості взаємодії із мотивацією. Якщо брати до уваги пам'ять, варто згадати, що у процесі забування велику роль грає значущість певної інформації для людини. Наявність зацікавлення у певному матеріалі буде сприяти його тривалому запам'ятовуванню. Тому перетин цих сфер є обов'язковим для життєдіяльності індивіда, та процесу його самореалізації.

Самоствалення особистості міцно пов'язане поняття з самосвідомістю, розширене винятковим ставленням до себе, яке виражається в самооцінці індивіда та підкріплюється емоційними факторами. «Я» в особистості індивіда існує за рахунок можливості бути одночасно як суб'єктом, так і об'єктом ставлення, отже самість – це певний спосіб відношення до себе. Тому самоствалення є констатацією існування самості в особистості людини.

Головною відмінністю між самостваленням і загальним ставленням індивіда до зовнішнього світу є різниця в референтах, чи то будуть власні якості чи елементи нашого оточення. Однак що стосується типу ставлення, то в будь-якому випадку вони поділяються на суб'єкт-об'єктні й суб'єкт-суб'єктні. Варто визначити внесок Д. Н. Узнадзе, який у своїй концепції виокремив поняття установки особистості.

Установка – особливий стан єдності внутрішніх (потреби суб'єкта) й зовнішніх (процес задоволення потреби) факторів, які виступають предиспозицією конкретної поведінки. Вона є основою діяльності особистості, її визначення та продуктом реалізації. З одного боку, установка – це відношення суб'єкта потреби до ситуації її задоволення, та, з іншої сторони, реалізація установки відбувається шляхом синтезу пізнання, відчуттів та певних дій особистості. Подібно до цього, самоствалення також реалізується в особливих актах самопізнання, емоційних станах і діях відносно самого себе.

В. В. Столін вважав, що до самоствалення варто віднести фізичні, соціально-індивідні й особистісно-індивідуальні стани та ознаки. Головним у цьому є ставлення до себе як до носія певних соціально-моральних норм і цінностей .

Існують два рівня самоствалення – рівень приватних самооцінок і рівень суспільної самооцінки. Вони становлять єдину систему за рахунок інтеграції приватних самооцінок, зважаючи на їх суб'єктивну значимість. Тобто, структура самоствалення майже ідентична до структури «Я-концепції» особистості.

Різницею між любов'ю до себе та самоприйняттям є глибина. Самоприйняття – це більш феноменальний процес, в якому підкреслюються свідомість, або хоча б передсвідомість виражених певних суджень. Любов до себе ж є більш глибинним поняттям, який за основу має інтенсивні енергії (в психоаналітичних теоріях),

базисні онтологічні небезпеки (в екзистенційно-орієнтованих теоріях).

В більшості пояснень терміну самоствавлення, основою є оцінювання, порівняння об'єктів чи подій з певним еталоном, основною характеристикою яких є переживання успіхів чи невдач, що базуються на почутті впевненості в собі та власних силах. Попри це самоприйняття є не стільки оцінкою, скільки стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою індивіда, яка формується ще й шляхом свідомих зусиль.

Розкриємо детальніше про структурні елементи самоствавлення. В гностичному аспекті, воно виражається процесами відчуття та сприйняття, уявленнями і пам'яттю, мисленням і уявою[54]. В самосвідомості тіло зі своїми внутрішніми станами презентується шляхом самовідчуття, на основі якого формується «схема тіла». Процеси сприйняття доповнюють інформацію індивіда про себе. Взагалі самосприйняття на різних етапах життя індивіда грає велику роль у розвитку особистості. Уявлення про самого себе виступає складовою ланкою в саморегуляції та самоконтролі поведінки на особистісному рівні людської активності. Уявне «Я» співвідноситься із завданнями конкретної діяльності і вимірюється з нею, на основі чого вироблюється певна стратегія поведінки індивіда. У більшості випадків, під час процесу спілкування, внесок того як особистість може уявити себе на місці іншого, дає інформацію одночасно про обидві сторони.

Я.Варавічева визначає прокрастинацію як вираження емоційної реакції на заплановані або необхідні справи, що пояснюється наявністю у людини низки суб'єктивних причин: нерішучості, страху невдачі і несхвалення з боку оточуючих, невпевненості в собі, перфекціонізму.

Залежно від такої емоційної реакції, науковці виділяють два фундаментальні типи прокрастинаторів:

«розслаблений» прокрастинатор витрачає час на інші, більш приємні заняття і розваги. Їх прокрастинація – це форма втечі від неприємних переживань, пов'язаних з виконанням того, що вони відкладають. Спочатку вони не роблять це, тому що їм нудно, а потім шукають виправдання або придумують псевдо раціональні пояснення своїй поведінці. В глибині їх мотивів може бути прагнення до задоволення найважливіших емоційних потреб – в

увазі і схваленні з боку оточуючих, в любові, упевненості в собі.

«напружений» прокрастинатор характеризується загальним перевантаженням, втратою відчуття часу, незадоволеністю власними досягненнями, неясними життєвими цілями. Страх невдачі (побоювання, що не впораєшся із завданням через брак необхідних знань (таланту, везіння і т. д.), страх продемонструвати свою некомпетентність є найбільш поширеною причиною прокрастинації цього типу. Занадто самокритичні люди уникають багатьох форм діяльності, особливо якщо в них є елемент змагання. Іноді вони навіть розуміють, що відмова від боротьби – це теж форма поразки, і переживають ще й через це. Проте, поразка без боротьби, очевидно, менш болісна, ніж провал реальної спроби. Іноді комплекс неповноцінності виражається у прокрастинаторів у формі своєрідної манії величі: «я можу це зробити набагато краще (ніж хтось), просто в мене немає часу цим зайнятися».

Науковці виділяють такі види прокрастинації:

- 1) щоденна (побутова), тобто відкладання домашніх справ, які повинні виконуватися регулярно;
- 2) прокрастинація у прийнятті рішень (в тому числі незначних);
- 3) невротична, тобто відкладання життєво важливих рішень, таких як вибір професії або створення сім'ї;
- 4) компульсивна, при якій у людини поєднуються два види прокрастинації – поведінкова і в прийнятті рішень;
- 5) академічна, тобто відкладання виконання навчальних завдань, підготовки до іспитів і т. д.

Милграм і Тенне об'єднали ці види в два: відкладання виконання завдань та відкладання прийняття рішень.

До певного рівня прокрастинація вважається нормою. Проте, це стає проблемою, коли вона заважає нормальній життєдіяльності.

Серед основних причин виникнення прокрастинації виділяють:

1. Авторитарність батьків. Затягування може бути відповіддю на авторитарний стиль виховання батьків.

2. Страх невдачі. Людина боїться, що не впораєшся з поставленим завданням, побоюється, що у неї не досить здібностей, умінь або часу. «Вже краще не робити зовсім, ніж виглядати безглуздо», думає прокрастинатор. Низька самооцінка,

невпевненість в собі - ось що заважає.

3. Перфекціонізм. Людина не приймає середніх результатів. Якщо вже братися за справу, то виконувати її бездоганно.

4. Незрозумілі цілі. Якщо керівник не позначив, в якому напрямі треба рухатися, зате пояснив, що пріоритетів немає і усе головне - людина опиняється в повній розгубленості і прагне відтягнути виконання незрозумілих завдань. Вона просто не знає, з якого боку підійти до проблеми, а як натура нерішуча, боїться брати на себе відповідальність.

5. Невірні переконання. Людині здається, що якщо загнати її в рамки, вона можеш виконати роботу набагато краще.

6. Лінь і відсутність інтересу. Нам властиво відкладати «на потім» нецікаві і нудні заняття, особливо якщо йдеться про такі моторошні речі, як похід до стоматолога – цю справу ми, як правило, відкладаємо і відкладаємо.

В. Бикова, досліджуючи особливості студентської прокрастинації, стверджує, що причини і особливості прояву прокрастинації у студентів і дорослих є різними. Прокрастинація у студентів виникає, найчастіше, в ситуаціях і справах, що пов'язані з інтелектуальною напругою, вимагаючи самоорганізації і планування діяльності, що характеризуються відтермінованою винагородою, з недостатньою мотивацією, необхідністю взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції.

Причини появи синдрому прокрастинації:

- не улюблена робота, нудна і неприємна справа, якою потрібно займатися;

- невміння розставляти пріоритети;

- неясність головних життєвих цілей, власних спрямувань;

- невміння організувати себе і свій час;

- відсутність мотивації;

- непевненість у своїх силах.

Наслідками наявності прокрастинації є стрес, відчуття провини, втрата продуктивності, невдоволення навколишніх через невиконання зобов'язань. Прагнучи завершити справу в обмежений проміжок часу, людина відчуває серйозний емоційний і фізичний стрес. Нервова напруга, постійне недосипання, зловживання кофеїном, енергетичними напоями – усе це може мати неприємні наслідки для організму. Крім того, прокрастинація є підставою для

виникнення почуття провини за незроблену роботу, відсутність самореалізації, упущення можливостей тощо і є наслідком поганого самоконтролю.

Боротися з цим явищем допомагають техніки управління часом (тайм-менеджмент) та навички планування часу. Щоб зменшити прояви прокрастинації науковці рекомендують: беручись за велике і складне завдання, яке не хочеться виконувати, розбийте його на декілька дрібних підзадач, виконуйте кожен з них упродовж певного часу, після чого робіть перерви; навчіться планувати свій день і систематизувати виконання завдань, придбайте щоденник і плануйте свій день з точністю до години і хвилини, обмежте доступ до відволікаючих чинників (соціальні мережі, форуми, ТБ, телефон), виконуйте спочатку складні справи, залишаючи на потім найлегші, а найголовніше – визначитись з мотивацією, визначте матеріальне або емоційне заохочення за виконану роботу.

Висновок. Отже, прокрастинація – це вираз емоційної реакції на заплановані чи необхідні справи. Прокрастинатори, в свою чергу, є особистостями, які схильні зволікати під час прийняття рішень, відкладати виконання різних завдань на невизначений термін.

Список використаних джерел

1. Фьоре Н. Легкий способ перестать откладывать дела на потом / Н. Фьоре. – Москва : Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 276 с.
2. Хомуленко Т. Б. Мотиваційні, інтелектуальні та емоційні компоненти психології ризику: віковий аспект: Монографія / Т. Б. Хомуленко, Л. М. Абсалямова. – Х. : ХНПУ, 2011. – 157 с.
3. Шапар В. Психологічний тлумачний словник: Близько 2500 термінів / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
4. Юдеева Т. Ю. Апробація опитувальника студентської прокрастинації С. Lay / Т. Ю. Юдеева, Н. Г. Гаранян, Д. Н. Жукова // Психологічна діагностика. – 2011. – №2. – С. 84–94.
5. Burka J. B. Procrastination: Why you do it, what to do about it / J. B. Burka, L. M. Yuen. – Reading, MA : Da Capo Life long Books; 2nd edition, 2008. – 336 p.
6. Chu A. H. C. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behaviour attitudes and performance / A. H. C. Chu, J. N. Choi // Journal of Social Psychology. – 2005. – №

14. – P. 245–264.

7. Ellis A. Overcoming procrastination / A. Ellis, W. J. Knaus. – NY. : New American Library. Institute for Rational Living, 1977. – 180 p.

8. Milgram N. Personality correlates of decisional and taskavoidant procrastination / N. Milgram, R. Tenne // European Journal of Personality. – 2000. – № 14. – P. 141–156.

9. Milgram N. A. Correlates of academic procrastination / N. A. Milgram, G. Batori, D. Mowrer // Journal of School Psychology. – 1993. – № 31. – P. 487–500.

10. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure / P. Steel // Psychological bulletin. – 2007. – № 133(1). – P. 65–94.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Воєвідко Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва, керівник навчально-методичного відділу, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гаврилюк Інга Андріївна, студентка 3 курсу факультету іноземної філології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Гончарук Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гоцуляк Наталія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гоцуляк Олександра Олегівна, студентка 2 курсу спеціальності «Психологія», Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка, м. Київ, Україна.

Грига Марія Іванівна, магістрантка 2 курсу спеціальності «Олігофренопедагогіка», Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гудима Олександр Васильович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Данчук Юлія Петрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри, завідувач кафедри загальної та практичної психології, завідувач спільної наукової лабораторії психології навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Посна Єлізавета Олександрівна, студентка 4 курсу спеціальності «Психологія», Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сербалюк Юрій Володимирович, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сімко Руслан Теодорович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Славіна Наталія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Співак Віталій Іванович, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Чайковська Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Чеканська Оксана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Ярема Степан Олегович, студент 4 курсу спеціальності «Психологія», Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Scientific publication

**NEWSLETTER
OF KAMIANETS-PODILSKYI
IVAN OHIENKO NATIONAL UNIVERSITY
PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

ISSUE 11

Editor-in-Chief	S.D. Maksymenko
Executive Editor	L.A. Onufriieva
Executive Secretary	O.A. Chekanska

"Medobory-2006"

Наукове видання

**ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск 11

**Головний редактор
Відповідальний редактор
Відповідальний секретар**

**С.Д. Максименко
Л.А. Онуфрієва
О.А. Чеканська**

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 03.12.2019 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 5,95 Тираж 300. Зам. 257

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори-2006»