



Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
Факультет соціології



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

Спецпроект:

*“Тенденції розвитку психології в Україні:
історія та сучасність”*

*з нагоди 85-ї річниці від дня народження фундатора
вітчизняної історико-психологічної науки*

В. А. Роменця

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ
ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

ТОМ 4

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ | 6 |
| Баталіна Л.М. | 6 |
| КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ | 6 |
| Боднар С.В. | 15 |
| ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ І РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЯК ПОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА | 15 |
| Джеджер К.В. | 23 |
| ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ | 23 |
| Журавльова Л.П. | 31 |
| ЕМПАТІЯ І СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ПІДЛІТКІВ | 31 |
| Кормило О. М. | 39 |
| ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ЧИННИКІВ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ | 39 |
| Кочарян О. С., Фролова Є.В., Старовойт Т.П. | 47 |
| ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ | 47 |
| Корх В. М. | 56 |
| ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ | 56 |
| Н. П. Крейдун, О. Л. Луценко | 67 |
| ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ | 67 |
| Леонова І. М. | 75 |
| РОЗРОБКА КОМПЛЕКСУ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ | 75 |
| Лисенко І.М. | 83 |
| ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ З ДЕЛІНКВЕНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ | 83 |
| Майстренко Т.М. | 91 |
| ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ | 91 |
| Немеш О.М. | 100 |
| ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ У ПОЕТАПНО-КОНЦЕНТРИЧНОМУ ПРИНЦИПІ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ | 100 |

2. Терлецька Л. Шкільна психодіагностика / Л.Терлецька – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 120с. – (Бібліотека «Шкільного світу»)
3. Краснощекова Н.В. Диагностика и развития личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения / Н.В. Краснощекова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 299с. – (Школа развития)
4. Общая психология: Учебник для вузов / А.Маклаков. – СПб.: Питер, 2003. – 592 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»)

УДК [316.6:06.053.52] – 0.57.875

Джеджера К.В.

Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне)

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено аналіз структури і функцій когнітивного компонента соціальної компетентності особистості у контексті оволодіння комунікативним досвідом. Презентовано результати дослідження рівня сформованості означеного компонента у студентів гуманітарного напрямку.

Ключові слова: соціальна компетентність, комунікативний досвід, когніція.

Актуальність. В умовах кардинальних соціальних змін, появи нових соціальних інститутів, оновлення соціальних ролей їх представників, кризи соціальних ідентифікацій стає особливо актуальною потреба в соціально компетентних особистостях.

У зв'язку з цим наприкінці ХХ століття посилилася увага вчених до означеного явища. Результати досліджень соціальної компетентності презентовані і в працях психологічного змісту (М. Аргал, Є. Кобилянська, В. Куніцина, М. Осоріна, К. Рубін, У. Пфінгстен, Л. Роуз-Креснор, Р. Салман, Р. Хінч).

Постановка проблеми. Аналіз цих праць дає змогу констатувати наявність у феномені соціальної компетентності певної когнітивної основи, яка уможливорює розумову діяльність особистості та її орієнтацію в системі відносин з суспільними інститутами, соціальними групами, окремими людьми. Так, зокрема йдеться про соціальну сенситивність (М. Аргайл), про здібності до генерації варіантів розв'язання міжособистісних проблем, визначення цілей і засобів міжособистісної взаємодії, розуміння мотивів і вчинків інших (К. Рубін), про соціальні знання (В. Куніцина, У. Пфінгстен, Р. Хінч).

Наприклад, у визначенні соціальної компетентності, запропонованому Куніциною В., акцентується на обізнаності особистості з явищами соціальної дійсності. Дослідник розуміє цей

феномен як систему знань про соціальну дійсність та про себе, соціальних умінь і навичок взаємодії, що дає змогу «швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, враховуючи кон'юнктуру, що склалася: діючи за принципом «тут, тепер і в найкращий спосіб», використовуючи максимум можливого з наявних обставин» [3, с. 480].

При цьому зміст знань конкретизується автором у характеристиках компонентів соціальної компетентності: 1) комунікативного, що охоплює систему знань про культурні норми, звичаї, традиції у спілкуванні, передбачає орієнтацію у комунікативних засобах та рольових репертуарах представників соціальних груп; 2) соціально-психологічного, який забезпечує міжособистісну орієнтацію та дає можливості для розв'язання міжособистісних проблем; 3) вербального, котрий базується на знанні мови та норм її використання; 4) еґо-компетентності, що є результатом пізнання свого «Я»; 5) оперативного, який презентований знаннями про соціальні інститути, соціальні групи та особливості їх функціонування і виявляється у загальній соціальній орієнтації особистості [3, с. 480 – 481].

Наведені положення уможливають висновок про те, що рівень соціальної компетентності особистості значною мірою зумовлений рівнем сформованості її когнітивної сфери в плані засвоєння комунікативного досвіду. Тобто соціальну компетентність варто розглядати з боку обізнаності особистості з явищем спілкування. Отже, є підстави для виокремлення у структурі досліджуваного феномена когнітивного компонента, який у сукупності з операціональною складовою (системою умінь і навичок) забезпечує оптимальну адаптацію особистості до умов соціальної дійсності, що реалізується шляхом спілкування.

Наш висновок базується також на положенні про зумовленість спілкування системою внутрішніх і зовнішніх чинників, серед яких важливими є інтелектуальні чинники, що забезпечують дію пізнавальних механізмів особистості [1, с. 65; 4, с. 159].

Відповідно викликає інтерес структура і функції цього компонента, ступінь його сформованості в аспекті оволодіння особистістю комунікативним досвідом та можливості вдосконалення. Пошук відповідей на ці питання і є **метою** нашої статті. У контексті розв'язання проблем професійної підготовки ми спрямовуємо своє дослідження на з'ясування рівня сформованості означеного компонента в студентів вищих навчальних закладів.

Сутність когнітивного компонента пояснюють ті положення теорії пізнання [5, с. 238 – 248], згідно з якими когніція є результатом суб'єктивного раціонально-логічного відображення об'єктивного світу, здобутим у процесі пізнання.

Сформована когніція уможливує усвідомлення особистістю соціально-практичного значення взаємодії з навколишнім у вигляді

понять та оцінних суджень – раціонально-логічних (когнітивних) оцінок різноманітних теоретичних проблем та реальних комунікативних подій. Тому є підстави вважати цей компонент складовою комунікативного досвіду, репрезентованою знаннями, необхідними для здійснення спілкування, та їх результативними елементами – когнітивними оцінками. Відповідно до означених особливостей когнітивний компонент виконує функцію побудови суб'єктивного пізнавального образу спілкування і створює раціональну основу для застосування знань у реальній взаємодії з людьми.

Очевидно, що вивчення цієї складової досліджуваного феномена має спрямовуватись на: а) з'ясування обсягу знань (або, за Н. Криловою, тезауруса особистості [108, с. 14]) стосовно спілкування; б) виявлення якості знань – рівня розуміння отриманої інформації щодо спілкування.

Дослідження, здійснене у першому аспекті, дає змогу визначити кількісні характеристики когнітивного компонента, тобто наявність певного поняттєвого запасу в тезаурусі особистості. Враховуючи комунікативну специфіку досліджуваної сфери, є підстави розглядати такий тезаурус як комунікативний.

Вивчення рівня сформованості когнітивного компонента у другому аспекті дає змогу виявити його якісні характеристики у вигляді когнітивних оцінок спілкування, побудованих унаслідок засвоєння системи знань, аналізу комунікативних ситуацій, вироблення раціонального ставлення до них.

На цій основі формується когнітивна модель спілкування. Ми розуміємо її як систему, до складу котрої входять: когнітивна модель комунікації (обізнаність стосовно мов вербальної і невербальної соціальної комунікації та засобів, способів, форм її використання), когнітивна модель побудови міжособистісних відносин (система знань та когнітивних оцінок, пов'язаних з організацією спільної діяльності людей, основаної на прийнятті й реалізації рішень), когнітивна модель побудови образу партнера (обізнаність щодо механізмів міжособистісного розуміння та засобів інтерпретування поведінки і зовнішнього вигляду людей), когнітивна модель регуляції поведінки (система знань та когнітивних оцінок правових, моральних, етикетних норм, принципів, приписів, цінностей і оціночних критеріїв, традицій, звичаїв, методів і засобів самопрезентації).

Присутність обох аспектів когніції у свідомості уможливорює досягнення особистістю певного рівня обізнаності стосовно феномена спілкування. Таким чином, показниками сформованості когнітивного компонента слід вважати її комунікативний тезаурус та наявні когнітивні оцінки комунікативних подій (у тому числі самооцінку, в якій репрезентовані знання про себе як учасника спілкування, про світ та своє місце в ньому).

Відповідно до змісту когнітивної моделі спілкування та визначених показників нами було здійснено дослідження когнітивного компонента соціальної компетентності студентів I – V курсів гуманітарного напрямку.

Для цього використовувався тест успішності описового характеру, що складався з однозначних, відкритих питань, які вимагали конкретних, довільно сформульованих відповідей стосовно різноманітних аспектів спілкування, передусім – щодо його комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін, а також щодо регулятивів спілкування.

Правильна відповідь на кожне питання оцінювалося в 1 бал. Максимально можлива кількість балів за всі відповіді дорівнювала 12 балам. Загальні результати, виявлені студентами, підраховувались як середнє арифметичне індивідуальних оцінок поінформованості у проблемі спілкування. Рівні сформованості показників визначались залежно від отриманої оцінки обсягу знань: високий рівень – 8,1 – 12 балів; середній рівень – 4,1 – 8 балів; низький рівень – 0 – 4 бали.

У підсумку було констатовано недостатній обсяг знань опитуваних стосовно спілкування (загальний результат 6,35 бала). Найнижчу результативність у тестуванні засвідчили студенти I курсу. Їх загальний результат становив 4,05 бала.

Таблиця 1 - Дані щодо оцінок знань студентів (за результатами тестування комунікативного тезауруса)

| Блоки запитань | Розподіл оцінок по роках навчання | | | | | Середнє значення оцінок по блоках |
|---|-----------------------------------|------|------|------|------|-----------------------------------|
| | I | II | III | IV | V | |
| 1. Обсяг комунікативних знань | 3,5 | 9,4 | 7,8 | 5,9 | 5,3 | 6,38 |
| 2. Обсяг інтерактивних знань | 3,4 | 8,3 | 6,1 | 5,7 | 5,7 | 5,84 |
| 3. Обсяг перцептивних знань | 3,0 | 8,1 | 6,0 | 5,8 | 5,7 | 5,72 |
| 4. Обсяг знань стосовно регулятивів поведінки | 6,3 | 7,1 | 7,5 | 7,8 | 8,6 | 7,46 |
| Середнє значення оцінок по курсах | 4,05 | 8,23 | 6,85 | 6,30 | 6,32 | 6,35 |

Так, у ході дослідження комунікативного тезауруса студентів було з'ясовано, що 21,6% опитуваних мали достатню інформативну основу для здійснення спілкування (високий рівень сформованості показника); 48,4% студентів засвідчили окремі недоліки у знаннях (середній рівень сформованості показника); у 30% з них були відсутні ці знання або існували суттєві прогалини у них (низький рівень сформованості показника).

Як бачимо, у порівнянні з результатами, які продемонстрували студенти I курсу, випускники досягли деяких позитивних результатів. Так, число студентів з високим та середнім показниками рівнів сформованості комунікативного тезауруса зросло відповідно на 4,6% та 10,4%, а з низьким – зменшилося на 15%. Ці дані свідчать про певну ефективність

професійної підготовки в аспекті отримання знань про спілкування. Однак викликає занепокоєння той факт, що 29% майбутніх фахівців залишилися на низькому рівні оволодіння знаннями цієї сфери.

Водночас зауважимо, що найвищі досягнення у цьому аспекті продемонстрували студенти II курсу – 25% з них визначались високим рівнем сформованості досліджуваного показника, а 21% – низьким. Надалі з кожним роком навчання обсяг знань респондентів дещо зменшувався, хоча був ширшим за комунікативний тезаурус студентів I курсу. Число опитуваних з високим рівнем сформованості цього показника на V курсі виявилось на 4% меншим, ніж на II курсі, а з низьким рівнем сформованості – більшим на 8%.

Ймовірно, що причиною окресленої ситуації було те, що саме на II курсі (згідно з навчальними планами) відбувалось інтенсивне вивчення дисциплін, до змісту яких включено різноманітні аспекти спілкування. Згодом актуальність отриманих знань втрачалась. Цей висновок підтвердили бесіди, в ході яких студенти III – V курсів на запитання "Чим Ви поясните зниження рівня своїх знань стосовно спілкування?" Ви поясните зниження рівня своїх знань стосовно спілкування раніше і пам'ятають лише окремі фрагменти навчального матеріалу такого змісту.

Таблиця 2 - Кількісні показники рівнів сформованості комунікативного тезауруса студентів

| Рівні сформованості комунікативного тезауруса студентів | Розподіл показників по курсах (%) | | | | | Загальна оцінка сформованості комунікативного тезауруса у % |
|---|-----------------------------------|----|-----|----|----|---|
| | I | II | III | IV | V | |
| Високий рівень | 17 | 25 | 23 | 22 | 21 | 21,6 |
| Середній рівень | 38 | 54 | 51 | 49 | 50 | 48,4 |
| Низький рівень | 45 | 21 | 26 | 29 | 29 | 30,0 |

Аналіз відповідей студентів на питання тесту дав змогу виявити певні недоліки у комунікативних тезаурусах студентів, зокрема:

- недостатню поінформованість щодо засобів передачі інформації та можливостей використання невербальних інформаційних систем – відповідно у 74% і 49% респондентів;
- труднощі у визначенні видів взаємодії (58%) та способів міжособистісного впливу (51%);
- низьку обізнаність з перцептивними механізмами спілкування (67%) та можливостями подолання труднощів спілкування (46%).

Підвищення якісного рівня відповідей констатовано у процесі роботи студентів із блоком запитань щодо регулятивів спілкування. Усі вони достатньо повно охарактеризували правила поведінки у вищому навчальному закладі (89%), моральні норми й цінності спілкування (79%), приписи етикету (72%). Проте 72% молодих людей виявили слабку поінформованість стосовно правової бази спілкування та щодо проблем регулювання відносин у трудовому середовищі.

Як бачимо, знання про спілкування у більшості студентів були фрагментарними і несистематизованими та актуалізувались, як правило, у ході вивчення певного навчального предмета (педагогіки, психології, етики).

Зміст когнітивних оцінок спілкування визначався за ознакою предметного розуміння студентами теоретичного матеріалу. У діагностиці означеного показника було застосовано метод експертних оцінок, який уможлилював довільне викладення студентами їхніх думок в інтерактивному спілкуванні з експертами. До програми експертного дослідження наявних у студентів рівнів сформованості когнітивних оцінок спілкування було розроблено питання й задачі проблемно-пошукового змісту, які вимагали від опитуваних осмислення проблеми та вироблення оригінальних рішень. Питання формулювалися таким чином, щоб на основі відповідей на них можна було визначити рівень розуміння теоретичної інформації стосовно комунікативн, інтерактивної та перцептивної сторін спілкування та стосовно регуляторів спілкування.

Так, наприклад, у бесідах зі студентами використовувалися питання на кшталт:

- Чи достатньо для характеристики спілкування твердження, що це є обмін інформацією між людьми?
- Поясніть сутність відмінності понять "слухати" і "чути".
- Як позначається міжособистісна сумісність на успішності виконуваної спільної діяльності?
- Які чинники можуть ускладнити процес взаєморозуміння співрозмовників у спілкуванні?
- Чим зумовлені помилки, які виникають у процесі пізнання людини людиною?
- У чому переваги й недоліки стереотипного оцінювання іншої людини?
- Що становить основу ефективності сприймання людини людиною?
- Що означає поважати гідність людини?
- Чи можна вважати ввічливість суто зовнішньою характеристикою людини?

До змісту задач, призначених для встановлення рівня предметного розуміння теоретичної інформації про спілкування входили актуальні для студентів комунікативні ситуації, які стосувалися спілкування з викладачами вищого навчального закладу, з іншими студентами, з потенційними роботодавцями.

До основних критеріїв оцінки відповідей належали: змістовність, повнота, ґрунтовність, доступність, логічність, аргументованість, лаконічність, грамотність словесного повідомлення.

Наприклад, для характеристики поведінки людей у конфліктах (за сіткою Томаса – Кілменна: співробітництво, суперництво (боротьба), поступка, уникнення, компроміс) було запропоновано обрати наведені прислів'я («Не буди лиха, доки воно тихе», «Нехай буде гречка, аби не суперечка», «Якщо ворог не здається, його знищують», «Краще синиця в

руках, ніж журавель у небі», «Одна голова добре, а дві краще»), навести приклади казок, прислів'їв або притч для характеристики кожного типу поведінки.

А для того, щоб оцінити рівень предметного розуміння комунікативних знань, студенти виконували завдання, яке вимагало формулювання різноманітних повідомлень. Їх зміст був зумовлений заданими ситуаціями спілкування. При цьому основними вимогами до повідомлень виступали: змістовність, повнота, доступність, логічність, відповідність літературним, моральним та етикетним нормам. Величина отриманої оцінки залежала також від уміння використовувати невербальні знакові системи (оптико-кінетичну, систему вокалізації голосу, візуальний контакт, простір і час) і від здатності пояснити зміст та доцільність тих чи інших невербальних повідомлень.

У підсумку середня величина отриманих усіма студентами оцінок становила 6,4 бала і була нижчою від аналогічної оцінки їхнього комунікативного тезаурусу на 0,7 бала. Це вказувало на те, що частина засвоєної інформації стосовно спілкування не осмислювалася й залишалася формалізованою. Найвищі досягнення щодо предметного розуміння інформації про спілкування виявили студенти V курсу (7,2 бала), найнижчі – студенти I курсу (3,8 бала).

Число студентів із високим, середнім та низьким рівнем сформованості когнітивних оцінок спілкування було визначено за підрахунком персональних результатів. Ці дані засвідчили, що високого рівня сформованості когнітивних оцінок досягли 17 % студентів (на 2 % менше від кількості студентів із високим рівнем поінформованості у проблемі спілкування), а низького – 43% опитуваних (на 3% більше від кількості студентів із низьким рівнем поінформованості у проблемі спілкування). Рівень сформованості показника дещо зріс на другому році навчання і надалі продовжував підвищуватися. Однак кількість студентів із низьким рівнем сформованості когнітивних оцінок була значною: від 61% на першому році навчання до 32% – на п'ятому.

Аналіз відповідей опитаних студентів дав змогу виділити окремі труднощі стосовно предметного розуміння ними досліджуваної проблеми. Були помітними:

а) спрощене розуміння комунікативної сторони спілкування як почергового обміну інформацією між співрозмовниками (83%), що ускладнювало побудову успішного діалогу;

б) вузьке та одностороннє тлумачення інтерактивної сторони спілкування як процесу обміну діями (73%), слабка орієнтація у причинах конфліктів та можливостях їхнього розв'язання (52%), що негативно впливало на організацію гуманістичної взаємодії з оточенням;

в) примітивне пояснення перцептивної сторони спілкування, зокрема механізмів емпатії, стереотипізації, атрибуції (71%), що не забезпечувало достатніх можливостей для пізнання інших людей.

Водночас слід відзначити позитивні досягнення студентів у розумінні предмета регуляції спілкування – більша частина з них (72%) виявила певну зорієнтованість стосовно проблем моралі (питання совісті, свободи, гідності), що можна було вважати істотною передумовою для вдосконалення регулятивного аспекту спілкування.

Проте ми вбачаємо суттєву проблему в тому, що не всі студенти були переконані у доцільності інституційних і конвенційних норм спілкування. Отримані нами дані засвідчили, що 37% з них вважають зайвим керуватися у спілкуванні чинними законами, 34% – етикетними приписами. Не визначилася зі своїм ставленням до означених регулятивів майже третина опитуваних (відповідно 35% та 39%), а необхідність такої регуляції визнавали відповідно 28% та 27% респондентів.

Проблематичним бачиться й те, що близько половини студентів (41%) не сформували переконань стосовно необхідності вдосконалення регулятивних аспектів свого спілкування з навколишніми, а 28% ще не визначилися у цьому питанні.

Зауважимо, що в ході бесід зі студентами ми зіткнулися з тим, що вони нерідко висловлюють сумніви з приводу оптимальності існуючої практики регуляції стосунків між людьми, а окремі респонденти (31%) оцінюють цей феномен як вибірковий – тобто до тих чи інших регулятивів треба вдаватися залежно від ситуації спілкування, від соціальної чи особистісної значущості співрозмовників тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані результати підтвердили перевагу середнього й низького рівнів сформованості досліджуваного компонента відповідно у 50,5% та 41,5% студентів, засвідчили прогалини у знаннях опитуваних та труднощі в осмисленні отриманої інформації про спілкування. Як з'ясувалося, засвоєні студентами знання були здебільшого формальними – комунікативний тезаурус виявився недостатнім, а когнітивні оцінки – недосконалими. Це перешкоджало побудові когнітивної базової основи комунікативного аспекту соціальної компетентності.

На наш погляд, певні можливості щодо вдосконалення когнітивної складової комунікативного досвіду студентів криються в посиленні їх мотивації до ознайомлення з проблемою спілкування, до розуміння різноманітних проявів цього феномена шляхом формування різноманітних пізнавальних інтересів та позитивного емоційного ставлення до предмету вивчення, обґрунтування перспективності отриманих знань у контексті використання у майбутній професійній діяльності, у життєдіяльності в цілому.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды; В 2-х т. / Б.Г. Ананьев / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. О М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.

3. Куницына В.Н. Межличностное общение; Учеб. Для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Позольша. – СПб.: Питер, 2002. – С. 478 – 486.
4. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – С. 174 – 300.
5. Філософія: Навч. посіб. / Л.В. Губернський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін.; За ред. І.Ф. Надольного. – 4-те вид., стер. – К.: Вікар, 2004. – С. 238 – 248.

УДК 159.922.736.4:177.7

Журавльова Л.П.

Житомирський національний агроєкологічний університет (м. Житомир)

ЕМПАТІЯ І СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ПІДЛІТКІВ

В статті досліджується взаємозв'язок між рівнем розвитку емпатії особистості підліткового віку з показниками її самоставлення та самооцінки. Виявлено гендерні відмінності цих взаємозв'язків.

Ключові слова: емпатія, самоставлення, самооцінка.

Актуальність. Становлення особистості нерозривно пов'язане з розвитком її самосвідомості, починаючи з виокремлення свого фізичного Я на кінець першого року життя, набуттям самоідентичності в юнацькому віці і до виявлення власної соціальної цінності та сенсу свого буття в зрілому віці. Одним із невід'ємних аспектів динаміки самосвідомості є розвиток ставлення до власної особистості, її самооцінки. Структура і специфіка ставлення до свого «Я» здійснює регулюючий вплив практично на всі аспекти поведінки людини, відіграючи найважливішу роль в установленні міжособистісних стосунків, у постановці й досягненні цілей, у способах формування і розв'язання кризових ситуацій.

Постановка проблеми. Аналіз різних поглядів на структуру ставлення до себе виявив велике розмаїття понять, у яких відображається зміст цього феномена. Основними з них є такі: самоповага, симпатія, самоприйняття, любов до себе, самовпевненість, самоприниження, самозвинувачення, самооцінка тощо [7].

Із вітчизняних спроб реконструювати емоціональну систему самоставлення широко відомі дослідження В.В. Століна [8], де виділені три його виміри: симпатія, повага, близькість, та С.Р. Пантелєєва [7], який виділяє дев'ять структурних елементів ставлення до себе: відкритість, самовпевненість, самокерівництво, відображене самоставлення, самоцінність, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення.

Для розвитку самосвідомості сензитивним є підлітковий вік. Упродовж періоду дорослішання відбувається відкриття внутрішнього психічного світу, як власного, так і інших людей. Саме у цьому віці найяскравіше проявляються суперечливі процеси цих відкриттів, критичного переосмислення власного «Я» та формування самоставлення. Остаточо нівелюється дитячий егоцентризм. Увагу