

Міністерство освіти і науки України



**ПСИХОЛОГІЯ:
РЕАЛЬНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

Випуск 11

Засновано у 2013 році

Рівне – 2018

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Rivne State University of the Humanities**



**PSYCHOLOGY:
REALITY AND PERSPECTIVES**

Compilation of scientific papers

Issue 11

Founded in 2013

Rivne – 2018

ISSN 2518-7503
УДК 159.9+316.6
П 86

Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 11 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред. кол. : Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. – Рівне : РДГУ, 2018. – 214 с.

**Збірник наукових праць «Психологія: реальність і перспективи»
включено до Переліку наукових фахових видань України з психології
(на підставі Рішення Атестаційної колегії МОН України від 29 вересня 2016 р.
та Наказу Міністерства освіти і науки України від 07.10.2016 р., № 1222)**

Свідectво про державну реєстрацію: Серія КВ № 18713-7513 Р

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем психології. Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Заступник головного редактора:

Корчакова Наталія Вікторівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Відповідальний секретар:

Безлюдна Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Максименко Сергій Дмитрович – академік-секретар відділення психології, вікової фізіології дефектології НАПН України, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка.

Левовицький Тадеуш – доктор гуманістичних наук, професор відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти, ректор Вищої педагогічної школи, м. Варшава (Республіка Польща).

Ягієло Ярослав – доктор хабілітований, професор Академії імені Яна Длугоша, м. Ченстохова (Республіка Польща).

Пасічник Ігор Демидович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психолого-педагогічних дисциплін, ректор Національного університету «Острозька академія».

Шугаєва Людмила Михайлівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Рівненського державного гуманітарного університету.

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Вірна Жанна Петрівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Гошовський Ярослав Олександрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.

Івашкевич Едуард Зенонович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

Камінська Ольга Володимирівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

Кулаков Руслан Станіславович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Литвиненко Світлана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики англійської мови та прикладної лінгвістики Рівненського державного гуманітарного університету.

Назаревич Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Немеш Олена Миколаївна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри вікової і педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Павелків Віталій Романович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Петренко Оксана Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вікової та педагогічної психології, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Созонюк Ольга Степанівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Ямницький Вадим Маркович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.

Упорядники: **проф. Р. В. Павелків, проф. Н. В. Корчакова.**

Науково-бібліографічне редагування: **наукова бібліотека РДГУ.**

Рецензент: **Журавльова Лариса Петрівна** – доктор психологічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України, завідувач кафедри теоретичної психології та психології розвитку Житомирського державного університету імені І. Франка.

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 11 від 27 листопада 2018 року).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто особливості моральної саморегуляції поведінки особистості та з'ясовано роль рефлексії в цьому процесі. Науково доведено, що основою моральної самосвідомості, зокрема, моральних установок та переконань, виступає моральна рефлексія. З позицій наукових досліджень констатовано, що моральна рефлексія, як єдність процесів самоусвідомлення та усвідомлення ставлення «Я-Інший», виступає провідним механізмом саморегуляції поведінки особистості.

Ключові слова: особистість, поведінка, саморегуляція, моральні норми, моральний розвиток, моральна самосвідомість, моральна саморегуляція, рефлексія.

В статье рассмотрены особенности нравственной саморегуляции поведения личности и выяснена роль рефлексии в этом процессе. Научно доказано, что основой нравственного самосознания, в частности, нравственных установок и убеждений, выступает моральная рефлексия. С позиций научных исследований констатируется, что моральная рефлексия, как единство процессов самосознания и осознания отношения «Я-Другой», выступает ведущим механизмом саморегуляции поведения личности.

Ключевые слова: личность, поведение, саморегуляция, моральные нормы, нравственное развитие, нравственное самосознание, нравственная саморегуляция, рефлексия.

Постановка проблеми. Проблема становлення особистості, зокрема її моральності, завжди була у центрі уваги соціальної та психолого-педагогічної думки. Соціально-політичні та економічні процеси, які в останні роки відбуваються у нашій країні, неоднозначно впливають на становлення суспільної свідомості людей у сфері їх духовних і моральних стосунків. Помітними стали прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій, норм та ідеалів молодого покоління, простежується зниження значущості моральних норм і принципів, які регулюють поведінку. У дітей, підлітків та молоді проявляється посилення егоїстичних тенденцій, низький рівень розвитку моральних цінностей і почуттів, спотворення моральної мотивації. Така ситуація вимагає від закладів освіти різного типу (загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів) ефективних і науково обґрунтованих впливів на свідомість та самосвідомість сучасної молоді. Значущість питань, пов'язаних з моральним становленням підростаючої особистості, спонукає до пошуку нових підходів у психолого-педагогічному супроводі цього процесу. Психологічна наука завжди приділяла значну увагу становленню моральності особистості. Проте, передусім у психології діяльності, проблема становлення моральності розглядалася як пов'язана з соціалізацією особистості. Нині ж очевидним є, що соціалізація як така, витлумачена лише як інтеріоризація особистістю соціальних норм і поведінкових стереотипів, дуже часто призводить до формування моральної свідомості, котра не спроможна критично оцінювати негативні впливи масової культури. Утвердження моральних цінностей в індивідуальній свідомості та самосвідомості – завжди актуальна проблема психолого-педагогічної науки, що відображено в завданнях сучасної освіти, зафіксованих у її програмних документах. Саме тому нова філософія освіти спрямовується на обґрунтування гуманістично-інноваційного типу освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного та духовно-морального потенціалу особистості, її самостійності, самодостатності, творчої активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні питання становлення моральної й етичної свідомості знайшли відображення у психологічній літературі. Проблеми розвитку моральної свідомості та самосвідомості особистості висвітлено в багатьох працях з філософії та етики (Р. Азімова, Р. Апресян, А. Гусейнов, О. Дробницький, В. Малахов, О. Спіркін, О. Титаренко, О. Целікова, Д. Шимановський), педагогіки (Є. Бондаревська, В. Гурін, М. Красовицький, О. Сухомлинська, І. Харламов) та психології (І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Булах, І. Кон, С. Максименко, В. Москалець, М. Савчин, Є. Суботський, С. Тищенко). Зокрема, у психологічній науці передумови становлення етико-моральних якостей особистості розкриті С. Максименком у рамках генетичної психології; Ю. Швалбом конкретизовано рефлексивні характеристики свідомості, зокрема й свідомості моральної, у процесі цілевизначальної діяльності; Г. Балл із раціоналістичних позицій проаналізував взаємодію добра і зла у соціальній поведінці; О. Богданова, Т. Пироженко та ін. розглядали роль моральності у поведінці дошкільників і молодших школярів; М. Боришевський – ставлення дитини до правил поведінки в ігровій ситуації; М. Савчин, В. Чудновський –

відповідальність як етико-моральну цінність; Т. Яценко – вплив архетипів свідомості на становлення етичних образів у свідомості особистості; О. Дробницьким здійснено теоретико-методологічний аналіз поняття «мораль». Особливе значення мають концепції стадіальності морально-етичного розвитку. Це насамперед концепція Ж. Піаже, згідно з якою моральний розвиток є когнітивним за природою і пов'язаний з оволодінням дитиною логікою об'єктивно існуючого природного та соціального світу. Ця дослідницька парадигма відображена у працях Н. Була, К. Гілліган, У. Кейя, Л. Колберга та ін.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що моральна самосвідомість як одне з найважливіших психологічних утворень самосвідомості не є стійкою структурою особистості, а її становлення залежить від умов її виховання, моральної компетентності, соціального оточення (В. Аверін, А. Гармаєв, Е. Козлов, Л. Орбан-Лембрик). У моральній самосвідомості одні вчені (В. Ганжин, Г. Залеський, О. Раєв, О. Титаренко) ставлять акцент лише на когнітивній складовій та її змістовій наповненості, інші (В. Демиденко, К. Ізард, К. Муздибаєв, М. Савчин, В. Столін, П. Якобсон) – віддають перевагу дослідженню емоційно-ціннісної складової, зокрема, моральних почуттів, сумління, відповідальності, а ще інші (С. Анісімов, А. Вардомацький, М. Боришевський, А. Зосимовський, Г. Прихожан, Ф. Селіванов, Є. Суботський, С. Якобсон) – приділяють значну увагу поведінковій складовій моральної самосвідомості, зокрема, моральному самоконтролю, моральній саморегуляції поведінки.

Формулювання цілей статті. Наукове повідомлення присвячене аналізу особливостей моральної саморегуляції поведінки особистості та з'ясуванню ролі рефлексії у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення психологічних аспектів проблеми саморегуляції діяльності та поведінки тісно пов'язане з проблемою активності особистості. Активна позиція особистості щодо обставин – це і пізнання цих обставин, і критичне вибіркове ставлення до оточуючої дійсності, що проявляється у здатності фіксувати і розв'язувати суперечності як вищій формі інтелектуальної самостійності. Необхідною умовою реалізації в діяльності та поведінці активної позиції особистості є саморегуляція. З нею пов'язане вирішення питання про витoki активності людини, адже часто буває, що свідомо поставлена мета діяльності, не виконує своєї спонукальної функції. Як відзначає Ю.А. Міславський, фактично це питання про дієвість змістів самосвідомості, ефективність її регулятивної функції [6]. Для з'ясування сутності процесів активності та саморегуляції принципове значення має розуміння людини як суб'єкта власного життя, висловлене в концепції С. Л. Рубінштейна [9]. Згідно з положеннями цієї концепції, людині властива свідомо мотивованість дій, їх обґрунтованість, непідвладність стороннім впливам, здатність самому вбачати об'єктивні підстави для того, щоб діяти так, а не інакше.

Здатність до саморегуляції є невід'ємною і найголовнішою характеристикою суб'єкта. Тлумачення саморегуляції в біології, фізіології, кібернетиці як принципу зворотнього зв'язку відрізняється від розуміння саморегуляції в психології. Неправомірно розглядати саморегуляцію в психології як процес безперервного пристосування людини до умов оточуючого середовища та задоволення потреб, що виникають в даний момент. На цей момент звертає особливу увагу В. Франкл, який вважає відкритість світу основною людською якістю. Людське буття спрямоване на щось інше, що не є ним самим. Тому принцип гомеостазу не може слугувати достатньою підставою для пояснення людської поведінки [12, с.55].

У сучасних дослідженнях з психології особистості саморегуляція розглядається як центральний компонент в структурі особистості. Так, Д.О. Леонтьєв визначає особистість як „особливу регуляторну систему, що забезпечує підпорядкування діяльності суб'єкта стійкій ієрархічній структурі відносин зі світом на противагу зовнішнім стимулам та миттєвим імпульсам” [5]. Усвідомлення та оволодіння власною поведінкою є основним показником сформованості особистості за Л. С. Виготським: «Ми тільки тоді можемо говорити про формування особистості, коли наявне оволодіння власною поведінкою». Оволодіння є наслідком усвідомлення. Оволодіння власною поведінкою передбачає в якості передумови усвідомлення структури власних психічних операцій, а також «усвідомлення себе як певної цілісності суб'єкта думки та дії» [4, с. 227]. Функції механізмів саморегуляції поведінки, за М. Й. Боришевським, виконують такі складові самосвідомості, як самооцінка, рівень домагань, соціально-психологічні очікування, образ «Я», оціночні ставлення до оточуючих. На основі перерахованих виникають і поступово включаються в якості механізмів саморегуляції поведінки такі утворення, як ідеали, переконання та інші суб'єктивно значущі еталони особистості [2]. Очевидно, що поява суб'єктивно значущих еталонів особистості можлива за умови її «відкритості світу» (В. Франкл), коли у неї з'являється можливість рефлексивного виходу за межі конкретної ситуації.

Роботи С. Л. Рубінштейна та В. Франкла започаткували аналіз існування суб'єкта в світі, проблеми саморегуляції поведінки з позиції «Я та інша людина» [9; 12]. Існує група досліджень, в яких в змістовний контекст саморегуляції поведінки включаються такі елементи, як образ іншого, соціально-психологічні очікування. Поряд з усвідомленням «Я», яке розуміється як центр особистості, провідною підвалиною особистісної сфери є «суб'єктивна форма ставлення до інших людей, так зване ставлення Я-інший», що проявляється у вмінні співвідносити свою ситуацію і ситуацію Іншого, бажання свої і бажання іншого. Узагальнено це можна назвати здатністю «бути собою та іншим» [11]. Присутність таких елементів в моделі саморегуляції поведінки дозволяє суб'єкту відображати особистісні якості партнера по спілкуванню, враховувати їх у власній поведінці. Соціально-психологічні очікування виконують функцію врівноважування та підтримання стану збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням, виступають як чинник, що спонукає людину постійно враховувати можливі реакції з боку інших людей на дії та вчинки індивіда. Як відзначає М. Й. Боришевський, завдяки соціально-психологічним очікуванням процес саморегуляції поведінки виявляється детермінованим не тільки внутрішніми утвореннями, які складають структуру самосвідомості особистості, але й також реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточенням [2].

Вченими доведено, що функціонування системи саморегуляції поведінки особистості забезпечуються певними психологічними механізмами, провідним серед яких є рефлексія. Розглянемо особливості саморегуляції як усвідомленого управління своєю поведінкою, що дозволить з'ясувати роль рефлексії в цьому процесі. Цілком очевидним є той факт, що досягнення стану оптимальних взаємовідносин між структурними елементами саморегуляції поведінки відбувається завдяки рефлексії. Рефлексія не тільки відображає свої об'єкти, а й здатна впливати на них, конструктивно змінювати їх властивості. Це стає можливим завдяки інтеграції в індивіда функцій суб'єкта поведінки та об'єкта управління, що і забезпечує рефлексія [2]. Можна стверджувати, що особлива роль належить саморегуляції і у з'ясуванні питань морального розвитку особистості. «Якщо людина діє відповідно до існуючих стандартів, яких вона не спроможна змінити, якщо в своїй поведінці вона лише відтворює загальне правило, то така поведінка не містить морального ставлення ... специфіка природи моральності саме в тому і полягає, що вона передбачає саморегуляцію поведінки. Для людини як морального суб'єкта характерне активне ставлення до дійсності, формування власної думки про неї, регуляція поведінки на основі вимогливості до себе та відповідальності» [10]. Моральні норми як зовнішні щодо індивіда об'єкти не здатні спонукати відповідну його поведінку. Лише тоді, коли моральні норми стають внутрішнім законом, стійким, суб'єктивно значущим здобутком особистості, вони здатні спричиняти реальний регулятивний вплив на поведінку особистості. На думку В. Москальця, «моральні принципи і норми як скеровуючий зміст автентичної саморегуляції особистості утворюють когнітивне підґрунтя її моральності – автентично-моральні засади її спрямованості, котрі функціонально виявляються у їх впливі на дії, поведінку, діяльність, спілкування людини як суб'єкта та індивідуальності» [7, с. 75].

Функціональним елементом когнітивної складової моральної самосвідомості особистості та її саморегуляції є моральна рефлексія як здатність передбачати наслідки своїх вчинків як для інших людей, так і для себе. І. Бех підкреслює, що основою моральної самосвідомості, зокрема, моральних установок та переконань, виступає моральна рефлексія [1]. Результати досліджень І. Булах дозволили поточнити природу моральної рефлексії. Учена зазначає, що «моральна рефлексія – це осмислення і переосмислення особистістю взаємодій (діяльності, взаємин, спілкування) з точки зору належного й ціннісного, яка підносить її на новий рівень осягнення соціального простору» [3, с. 170]. На думку І. Д. Бека, виховні невдачі у розвитку здатності до саморегуляції поведінки пов'язані, перш за все, з невмінням дитини прийняти точку зору іншої людини. Вміння пережити та зрозуміти почуття оточуючих формується разом з самосвідомістю (образом Я та емоційно-ціннісним ставленням до себе). Подолання властивого людині егоцентризму відбувається, якщо у неї розвивається «здатність слухати іншого, оскільки ми взагалі живі тільки в тих точках, в яких проходить струм комунікації, відбувається зустріч спорідненого, злиття станів, взаємоототожнення свідомості у різних людей, а не суто логічний акт» [1].

У формуванні позитивної концепції Іншої людини важливу роль відіграє моральна рефлексія. В ситуаціях морального вибору звернення до власного Я здійснюється не задля свого піднесення або самоствердження. Інтенсифікація рефлексії є свідченням сумнівів щодо своєї позиції або вчинку, і це підтверджує діалогічність самосвідомості людини. Рефлексія дає можливість глибокого аналізу ситуації спілкування, обґрунтування мотивації вчинків партнерів, встановлення та регулювання однакових моральних вимог щодо себе та партнера. Суб'єкту з розвиненою рефлексією властиві, перш за все сумніви щодо власної позиції та моральних якостей, прагнення до обґрунтування свого

вчинку. В ситуації, що передбачає вибір між своїми інтересами та благополуччям іншої людини рефлексія дозволяє суб'єкту поглибити не тільки знання про себе, але й про психологію іншого, оцінити його стан як менш сприятливий порівняно зі своїм, робити припущення щодо можливої реакції партнера на його дії. Совість як вторинна рефлексія проявляється в формі усвідомлення значення здійснюваних вчинків щодо інших людей. Совість морально розвиненої особистості характеризує почуття незадоволеності собою, прагнення до самовдосконалення, почуття відповідальності за неблагополуччя інших людей. Таким чином, в процесі саморегуляції поведінки моральна рефлексія забезпечує функціонування усіх складових системи саморегуляції: цінностей, образу Я та самооцінки, рівня домагань та самоконтролю, концепції іншої людини. Це дозволяє вважати рефлексію провідним психологічним механізмом саморегуляції поведінки.

Моральну саморегуляцію поведінки можна розглядати як процес планування і корегування особистістю власної активності, спрямованої на успішне досягнення суб'єктивно значущих моральних цілей – допомогти, підтримати, застерегти, зрозуміти, співпереживати та ін. Характеризується вона такими специфічними особливостями: 1) головним об'єктом виступає моральний вчинок як основна одиниця моральної поведінки; 2) орієнтація особистості на вибір між добром і злом. Одним із проявів моральної саморегуляції є моральний вибір. Моральний вибір передбачає: 1) наявність двох полярних еталонів, що втілюють у конкретній формі тенденції до творення добра чи творення зла; 2) адекватне особисте ставлення до моральних еталонів; 3) зіставлення з цими еталонами не тільки окремих вчинків людини, й особистості загалом; 4) зіставлення себе і своїх вчинків з еталонами, що здійснюється самим суб'єктом.

Феноменологічно моральна саморегуляція проявляється в умінні критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії і вчинки з урахуванням можливих їх наслідків для себе та інших людей, у прагненні дотримуватись соціально цінних і особистісно значущих норм та правил міжособистісних стосунків тощо. Моральна саморегуляція є одночасно передумовою та показником розвиненості моральної самосвідомості особистості. Важливим елементом моральної саморегуляції є самоконтроль, який належить до числа універсальних властивостей свідомості й самосвідомості та виступає як обов'язкова умова адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу і навколишньої об'єктивної реальності. Основною функцією, самоконтролю є перевірка міри співпадіння між еталонами (моральними нормами, ідеалами, цінностями) та контрольованими складовими (цілями, мотивами) реалізованого морального вчинку. Сформована здатність до самоконтролю виявляється в умінні людини подивитися на себе з боку і можливість (якщо цього вимагає ситуація) призупинити небажану діяльність. Самоконтроль дозволяє зважувати мотиви, що передують моральному вчинку, здійснювати вибір мотивів і цілей моральних дій, керувати процесом корекції залежно від ступеня узгодженості та неузгодженості між ними. Факт неузгодженості у моральній самосвідомості особистості між мотивами і засобами досягнення цілей, реалізації конкретних моральних вчинків є запуском механізму корекції поведінки, спрямованої на гальмування, стримування неадекватних моральних дій і повернення їх у нормативне русло [10]. У ситуаціях морального вибору рефлексія є не стільки зосередженням на собі, скільки засобо пізнання та об'єктивації образу Іншої людини. Реалізація особистісно значущих цілей, яку забезпечує саморегуляція поведінки, передбачає в першу чергу, не власне благо, а благо іншої людини, яка сприймається як цілісна особистість. Підкреслимо ще раз, що це не означає ігнорування власних інтересів. Навпаки, суб'єкт – суб'єктні відносини передбачають психологічну єдність партнерів, у якій розгортається їх творче взаємозбагачення. Такі відносини передбачають емоційну й особистісну відкритість партнерів, психологічну налаштованість на актуальний стан один одного, щирість, довіру і безпосередність у вияві почуттів та душевних станів. Необхідною умовою суб'єктного сприймання Іншої людини є моральна рефлексія. Вона дозволяє людині відчувати себе суб'єктом власної активності, волі, переживань. Власне Я при цьому виступає як унікальне, а це робить можливим таке ж сприймання Іншого як унікальної особистості.

Другим важливим завданням рефлексії є її здатність зробити людське Я об'єктом власного дослідження та управління. Так формуються уявлення людини про свої моральні якості, можливості, їх оцінка та значущість. Інша людина при цьому також постає у якості об'єкта, оскільки пізнання якостей іншого та їх порівняння зі своїми власними дозволяє людині окреслити межі свого Я, свого власного внутрішнього світу, усвідомити свої відмінності від інших. Обидві функції рефлексії є взаємопов'язаними і необхідними у будь-якій ситуації морального вибору. Розвинена моральна рефлексія гармонізує сферу спонук індивіда, дозволяє реалізувати альтруїстичну поведінку, не відчуючи при цьому психологічної напруги. Моральна рефлексія формується на основі переконань, що складаються в процесі моральної діяльності, і, у свою чергу, сприяє їхньому подальшому оформленню в єдину систему. Моральна рефлексія породжує внутрішній діалог із самим собою,

змістом якого є моральна проблематика – Я-моральне. Але слід зауважити, що особистість більшою мірою виявляють інтерес до вивчення свого внутрішнього світу, ніж до аналізу моральних аспектів життєвих ситуацій. Це насамперед перегляд і лібералізація ціннісних уявлень, на основі яких формуються наступні здібності: а) застосування до самого себе тих же критеріїв оцінки, що і до інших; б) використання загальних принципів моральної поведінки як основи оцінювання себе й інших; в) здатність враховувати потреби, інтереси і почуття інших так само, як свої власні [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Мораль є способом регуляції життєвих стосунків, що вимагає від особистості самостійно визначати лінію своєї поведінки щодо інших людей, виходячи з рівня сформованості моральної свідомості. Її суть полягає в тому, що вона відбувається шляхом подолання суперечностей між суб'єктом і об'єктом, коли загальне не протиставляється особистому, а особисте – загальному. За своєю природою моральна регуляція – це саморегуляція, коли особистість повинна не лише знати моральні вимоги, моральні норми і формально їх дотримуватися, а усвідомлювати, приймати, відчувати об'єктивну необхідність і бачити особистісний смисл цих моральних вимог, приймати їх як свої власні. Суттєва особливість моральної регуляції – єдність об'єктивного значення й особистісного смислу моральної вимоги, в ідеалі – їх співпадання. Людина дотримується моральних норм, вона переконана у їх необхідності, об'єктивній та суб'єктивній значущості. Одночасно, моральна рефлексія як єдність процесів самоусвідомлення та усвідомлення ставлення «Я-Інший» виступає провідним механізмом саморегуляції поведінки. Завдяки моральній рефлексії людина має можливість оцінити ситуацію особистісної взаємодії, оцінити свій стан та стан свого партнера з позицій моральних цінностей.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
6. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Москалец В. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики / В. Москалец // Психологія і суспільство. – 2011. – № 1. – С. 73–84.
8. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : [монографія] / Р. В. Павелків. – Рівне : Волин. обереги, 2004. – 248 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с.
10. Моральна свідомість та самосвідомість особистості як предмет психологічного аналізу : монографія / М. В. Савчина, О. І. Галян, Л. П. Василенко та ін. – Дрогобич, 2009. – 288 с.
11. Славская А. А. Соотношение эгоцентризма и альтруизма личности : интерпретации / А. А. Славская // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 6. – С. 13–23.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 387 с.

References:

1. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti : skhodzhennya do dukhovnosti / I. D. Bekh. – Kyiv : Lybid, 2006. – 272 s.
2. Boryshevs'kyi M. Y. Psykholohichni mekhanizmy rozvytku osobystosti / M. Y. Boryshevs'kyi // Pedahohika i psykholohiya. – 1996. – № 3. – S. 26–33.
3. Bulakh I. S. Psykholohiya osobystisnoho zrostannya pidlitka : monohrafiya / I. S. Bulakh. – Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2003. – 340 s.
4. Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vygotskiy. – M. : Smysl, Eksmo, 2005. – 1136 s.
5. Leont'yev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye, dinamika smyslovoy real'nosti / D. A. Leont'yev. – M. : Smysl, 1999. – 487 s.

6. Mislavskiy YU. A. Samoregulyatsiya i aktivnost' lichnosti v yunosheskom vozdaste / YU. A. Mislavskiy. – M. : Pedagogika, 1991. – 152 s.
7. Moskalets' V. Dukhovni horyzonty osobystosti: potentsial vershynnoyi analityky / V. Moskalets // Psykholohiya i suspil'stvo. – 2011. – № 1. – S. 73–84.
8. Pavelkiv R. V. Rozvytok moral'noyi svidomosti ta samosvidomosti u dytyachomu vitsi : [monohrafiya] / R. V. Pavelkiv. – Rivne : Volyn. oberehy, 2004. – 248 s.
9. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii / S. L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2006. – 713 s.
10. Moral'na svidomist' ta samosvidomist' osobystosti yak predmet psykholohichnoho analizu : monohrafiya / M. V. Savchyna, O. I. Halyan, L. P. Vasylenko. – Drohobych, 2009. – 288 s.
11. Slavskaya A. A. Sootnosheniye egotsentrizma i al'truizma lichnosti : interpretatsii / A. A. Slavskaya // Psikhologicheskyy zhurnal. – 1999. – T. 20, № 6. – S. 13–23.
12. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla / V. Frankl. – M. : Progress, 1990. – 387 s.

R.V.Pavelkiv. REFLECTION AS A PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF MORAL SELF-REGULATION OF PERSONALITY'S BEHAVIOUR.

The article deals with the psychological aspects of the problem of self-regulation of activity and behaviour in the context of the moral development of a personality. In the study of the essence of the processes of activity and self-regulation of the personality's moral behaviour the significance of the understanding of the person as the subject of his/her own life, who is consciously motivated by actions, their validity and non-subordination to external influences is clarified. From the standpoint of the modern psychological research of the person it has been stated that the self-regulation is considered as a central component in the structure of the personality, and awareness and mastery of their own behaviour is the main indicator of the formation of the individual.

It has been proved that the functioning of the system of self-regulation of the personality's behaviour is provided by certain psychological mechanisms, the leading among them is the reflection, which is the cognitive component of the moral self-consciousness of the individual, and lies at the basis of the ability to predict the consequences of their actions for other people and for themselves as well. In general, it has been found out that the developed moral reflection harmonizes the sphere of the individual's motive, allows him to realize altruistic behaviour without experiencing the psychological stress. Moral reflection is formed on the basis of the beliefs that are formed in the process of the moral activity, and, in its turn, contributes to their subsequent registration into the united system.

Key words: a personality, behaviour, self-regulation, moral norms, moral development, moral self-consciousness, moral self-regulation, reflection.

УДК 159.942.53

О. О. АБРАМЮК, А. С. ЛИПЕЦЬКА

**КОНЦЕПТУАЛЬНА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ «СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ»
ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ВИМІРЮВАННЯ**

У статті розглянуто та структуровано існуючі підходи до поняття благополуччя. Вирізнено та обґрунтовано феномен суб'єктивного благополуччя з поміж ряду інших подібних за змістом концептів, виділено його основні структурні компоненти. Здійснено аналіз існуючих підходів емпіричного вивчення благополуччя, наголошено на відсутності універсальної методики дослідження суб'єктивного благополуччя та доцільності поєднання існуючого інструментарію діагностики для врахування всього спектру чинників, що впливають на переживання суб'єктивного благополуччя особистістю.

Ключові слова: благополуччя, щастя, суб'єктивне благополуччя, психологічне благополуччя, компоненти суб'єктивного благополуччя, якість життя.

В статье рассмотрены и структурированы существующие подходы к понятию благополучия. Выделено и обосновано феномен субъективного благополучия из числа других подобных по содержанию концептов, выделены его основные структурные компоненты. Осуществлен анализ существующих подходов эмпирического изучения благополучия, отмечено отсутствие универсальной методики исследования субъективного благополучия и целесообразность сочетания существующего инструментария диагностики для учета всего спектра факторов, влияющих на переживания субъективного благополучия личностью.

Ключевые слова: благополучие, счастье, субъективное благополучие, психологическое благополучие, компоненты субъективного благополучия, качество жизни.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Поняття суб'єктивного благополуччя має міждисциплінарний характер та розглядається у низці суспільних та природничих наук, оскільки благополуччя окремої людини безсумнівно впливає на благополуччя населення країни та є важливим вектором соціально-економічної політики демократичної держави. З однієї сторони це пояснює той факт, що наукові дослідження цього феномену загалом сфокусовані на економічному аспекті, а з іншої – нерозв'язаною досі залишається проблема визначення психологічної картини суб'єктивного благополуччя, механізмів його формування та способів досягнення. Науковий інтерес до цього явища обумовлений низкою об'єктивних обставин, оскільки сьогодення ставить нові виклики перед сучасною особистістю, диктує їй незнані досі умови існування та надшвидкісні зміни цих умов. Для суспільства, що вишукує нові шляхи свого розвитку, формує цінності та ідеали, надзвичайно важливим стає віднайти ресурси для сучасної людини, простір для можливості її самоактуалізації та способи, що дозволять покращити її якість життя та емоційний комфорт. Так, в рамках позитивної психології на зламі XX-XXI ст. центральним вектором наукових пошуків стає феномен благополуччя, що покликаний знайти відповідь на запитання «Що і як робить людину щасливою?». Незважаючи на широку представленість проблематики суб'єктивного благополуччя (SWB (subjective well-being)) у літературі, в наукових колах сьогодні немає чіткої узгодженості щодо цього поняття. У зарубіжних виданнях йде жвава полеміка щодо розуміння самого явища суб'єктивного благополуччя та диференціації поняття з поміж ряду йому близьких. Нерозробленим залишається питання розмежування і виокремлення провідних компонентів суб'єктивного благополуччя та способів їхньої діагностики. Саме тому актуальним є узагальнення існуючих поглядів щодо розуміння суб'єктивного благополуччя та способів його емпіричного вивчення. Звідси, **мета** статті – теоретико-методологічний аналіз феномену суб'єктивного благополуччя особистості, кристалізація дефініції з поміж ряду інших подібних за змістом понять, а також виділення основних структурних компонентів цього феномена та способів їх операціоналізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен благополуччя в сучасній психологічній науці досліджували Н. Бредбурн, Е. Дінер, М. Ягода, К. Ріфф, М. Селігман, М. Аргайл, В. Вілсон, А. Вотерман, Р. Раян, Е. Десі, Д. Канеман, А. Вороніна, І. Джидар'ян, Р. Шаміонов, Л. Куликов, Н. Фетіскін, О. Ширяєва, Т. Шевеленкова, П. Фесенко, та ін. Проблема позитивного функціонування особистості розглядається в поняттях: емоційний баланс (Н. Бредбурн [9]), щастя (С. Любомирські, І. Джидар'ян [2]), психологічне благополуччя (К. Ріфф [11], Д. Канеман [14]), якість життя (Вентегодт [15]), задоволеність життям (Е. Дінер [10]), благополуччя (Н. Шварц, Р. Раян, Е. Десі [13]). Е. Дінер [10], І. Джидар'ян [2], Л. Куликов [4] визначили сутність поняття суб'єктивного благополуччя, Е. Діннер [10], К. Ріфф [12], Т. Шевеленкова та П. Фесенко [7] запропонували модель формування благополуччя особистості, Д. Леонтьєв, Р. Шаміонов [6] виявили зв'язок з ціннісно-смысловими утвореннями. У найсучасніших дослідженнях Р. Еммонс акцентує увагу на виявленні впливу життєвих цілей на суб'єктивне благополуччя, А. Кампбелл, Ф. Конверс – на якості життя в соціально-психологічному аспекті, М. Аргайл, Е. Діннер – на наповненні новим змістом поняття суб'єктивного благополуччя, А. Вотерман – експериментальному виявленню відмінностей між гедоністичним та еудемоністичним підходами до розуміння благополуччя [14; 16]. Необхідно відмітити, що з кожним роком наукове знання про поняття благополуччя змінюється: уточнюються його компоненти, досліджуються детермінанти на макро- та мікрорівнях, а також встановлюються фактори, що чинять вплив на суб'єктивне благополуччя особистості.

Вітчизняна психологія до цієї проблематики звернулася на межі XX-XXI ст. Теоретичні розробки здійснювалися щодо емоційного ставлення до свого життя, що є одним з провідних компонентів суб'єктивного благополуччя. Серед українських науковців, які нині досліджують цю проблематику, потрібно назвати В. Духневича, Л. Сохань, Т. Титаренко і ін.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі феномену «суб'єктивне благополуччя» та способів його діагностики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення проблематики суб'єктивного благополуччя корінням сягає в античну філософію. Історично-філософський аналіз поняття свідчить, що воно починає свій шлях задовго до нашої ери і бере початок у конструкті «щастя» в якості міри суб'єктивного благополуччя. Феномен «щастя» належить значною мірою екзистенціальному аспектові буття особистості, сприйняттю і розумінню світу людини і природи загалом. У багатовіковій історії можна виділити дихотомічне («об'єктивне – суб'єктивне») розуміння щастя. Протягом тривалого періоду античності його розцінювали як здатність, можливість людини володіти

найвищими чеснотами і благами. Пізніше, в ранньохристиянських вченнях, поступово формується суб'єктивне розуміння щастя, тобто почуття щастя не залежить від зовнішніх факторів. У такій двоїтій природі феномену щастя полягає його двояка обумовленість – об'єктивна, пов'язана з умовами і обставинами життя людини, і суб'єктивна, що пов'язана з внутрішнім світом людини і обумовлює його сприйняття життя, ставлення до неї. Новий час наповнив поняття більш натуралістичними відтінками і досліджуване поняття звелось до поняття “задоволення”. До другої половини XX ст. поняття «благополуччя» досліджувалося в контексті аналізу таких концептів, як “щастя” (Happiness), «задоволеність життям» (Life Satisfaction), «якість життя» (Quality of Life).

У світовій психологічній науці сформувалися два основних підходи до розуміння природи благополуччя: гедоністичний і евдемоністичний. Обидва напрямки зароджуються у філософському контексті і корінням сягають в Античність. В межах гедоністичного напрямку поняття «благополуччя» синонімізується з конструктом «задоволення» (від епікурейського поняття *hedonia*). Найвищі блага розглядалися прихильниками гедонізму як сукупність фізичних задовольень, розмаїтих тілесних чуттєвих насолод різної інтенсивності та тривалості (Аристип з Кирени та його послідовники). На противагу гедоністичному напрямку в розумінні щастя, в філософії Античності постає евдемоністичний, основоположником якого вважають Арістотеля. Евдемонізм постав на фундаменті ідеї внутрішньої свободи Сократа, що досягається завдяки самосвідомості особи та її незалежності від зовнішнього світу. Арістотель заперечує задоволення як першопричину щастя, він називає «гедонічне щастя – вульгарним ідеалом», стверджуючи, що такий підхід робить людей рабами власних бажань [1]. Щастя, за Арістотелем, це подолання прагнення до відчуттів та насолод шляхом самообмеження, самодисципліни, звільнення від прив'язаностей до зовнішнього світу та його благ, а свобода, що досягається при цьому від зовнішньої необхідності та мінливості долі, то розумність, тотожна справжній чесноті.

У психології гедоністичний підхід до розуміння понять «щастя» та «благополуччя» розширило своє трактування в рамках біхевіоризму, психоаналізу до переживання задоволення на противагу дискомфорту (незадоволення) з позиції уявлень людини про добре і погане в її житті. Теоретичну базу досліджень феномена «благополуччя» в зарубіжній психології заклали Н. Бредберн у 60-ті рр. 20 ст. та його послідовник Е. Дінер, опираючись саме на ідеї гедонізму. Серед перших праць, що присвячені змістовному обґрунтуванню поняття «благополуччя» потрібно виділити публікації «Структура психологічного благополуччя» Н. Бредберна та «Модель людських тривог» Х. Кентріла, які ґрунтувалися на результатах досліджень Національного центру вивчення громадської думки (NORC). Н. Бредберн описував благополуччя в термінах, що описують стан щастя або нещастя, почуття суб'єктивної загальної задоволеності або незадоволеності життям загалом. Науковцем також було показано, що позитивний і негативний афект – це не два полюси однієї шкали і вони мають різну природу. Відповідно, благополуччя, за визначенням Н. Бредбурна, – це баланс, який досягається постійною взаємодією двох видів афекту – позитивного і негативного, що виявляється у вигляді загального відчуття задоволеності або незадоволеності життям [9]. Термін «суб'єктивне благополуччя» увів американський психолог Е. Дінер, який розглядає трикомпонентну структуру суб'єктивного благополуччя до складу якої входять наступні компоненти: задоволення, приємні емоції та неприємні емоції. На думку Е. Дінера, суб'єктивне благополуччя включає в себе когнітивну оцінку різних сторін життя і емоційне самоприйняття, а переживання суб'єктивного благополуччя можна порівняти з переживанням щастя [10]. Такі оцінки носять суб'єктивний характер, оскільки вони мають великий інтернальний досвід, тобто це не є оцінки будь-якого зовнішнього явища; вони представляють собою аспекти благополуччя у частині відношення до приємності і бажаності чи протилежних конкретних станів і аспектів життя людей.

Ідеї евдемонізму в 20 ст. розроблялись представниками гуманістичної психології, що описують різні аспекти позитивного функціонування особистості, оперуючи при цьому терміном психологічного благополуччя. Стрижневою ідеєю евдемоністичного підходу є уявлення про сенс життя, самореалізація, а благополуччя є можливим наслідком осмисленого та наповненого повноцінного буття. Е. Фромм [7], спираючись на арістотелівський погляд стверджував, що оптимальне благополуччя (*vivere bene*) вимагає розмежування між тими потребами (бажаннями), які суб'єктивно відчуває людина і втамування яких призводить до миттєвого задоволення, та тих потреб, які кореняться у людській природі, реалізація яких сприяє людському росту та викликає «евдемонію», тобто відчуття благополуччя. Серед авторів, що займалися теоретичною розробкою векторних питань психологічного благополуччя – Дж. Бюдженаль, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, Г. Олпорт, К. Юнг, Е. Еріксон. З позиції даного підходу благополуччя розглядають як “повноту самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, знаходження «творчого синтезу між відповідністю запитам соціального оточення і розвитком власної індивідуальності» [5,

с. 112]. З погляду представників евдемоністичного підходу, психологічне благополуччя презентує перш за все здатність людини реалізовувати власну індивідуальність, ставати і бути суб'єктом, творцем власного життя через включення в певну соціальну діяльність, виконання тих чи інших соціальних ролей. В рамках евдемоністичного підходу на основі більш ранніх досліджень М. Ягоди, К. Ріфф розробила власну багатомірну модель психологічного благополуччя, у якій виділила шість складових [12, с. 720-724]: самоприйняття – людина усвідомлює і приймає різні сторони своєї особистості; позитивні стосунки з оточуючими – вміння співпереживати, бути відкритим для спілкування, а також наявність навичок, що допомагають встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, бажання бути гнучким у взаємодії з соціумом, вміння прийти до компромісу; автономність – здатність мислити і діяти незалежно від тиску соціуму; управління довкіллям – здатність створювати сприятливі умови для реалізації своїх цінностей, цілей і потреб; ціль – підтримує почуття осмислення власного теперішнього, минулого і майбутнього; особистісний ріст – почуття подальшого зростання і розвитку людини як особистості. На основі перелічених складових авторка розробила методику дослідження психологічного благополуччя. К. Ріфф в апіорі вважає людину психологічно благополучною, якщо вона «повноцінно функціонує» і є «зрілою» особистістю, хоча варто відмітити, що це не означає, що вона цим задоволена, отримує насолоду від життя чи в неї позитивні емоції явно переважають кількісно та якісно негативні переживання, тобто, що вона насправді благополучна. У такому ракурсі зрозумілим є те, що ціннісний аспект буття людини може бути лише складовою благополуччя і не відображає суб'єктності її позиції.

Досі йде жвава полеміка у наукових колах щодо співвіднесеності понять суб'єктивного та психологічного благополуччя. Так, К. Ріфф, Е. Дінер, вважають, що суб'єктивне благополуччя є складовою психологічного благополуччя, Н. Бахарева, Л. Куликов, М. Соколова, Р. Шаміонов і ряд інших авторів вважають, що, навпаки, психологічне благополуччя є частиною суб'єктивного. В окремих дослідженнях та публікаціях можна зустріти трактування цих понять як синонімічних (Н. Бредбурн, Е. Паніна, Е. Бочарова та ін). Таку ж думку висловлюють і П. Фесенко та Т. Шевеленкова, трактуючи феномен психологічного благополуччя як суб'єктивне явище, цілісне переживання, виражене в суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, а також пов'язуючи його з базовими людськими цінностями і потребами та позитивним функціонуванням особистості [6, с.95-96]. Трактування поняття “благополуччя” тим не менше значною мірою схожі або збігаються в різних наукових дисциплінах і буденній свідомості. Благополуччя і почуття благополуччя дуже значимі для всього суб'єктивного світу особистості.

За останні роки з'явилася тенденція об'єднувати гедоністичний та евдемоністичний погляди на проблему благополуччя (Р. Бісвас-Е.Дінер, Т. Кашден, Л. Кінг [8], Р. Райан, Е. Дісі [13], Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко [6] та ін.). Зокрема, Р. Бісвас-Е.Дінер, Т. Кашден, Л. Кінг пропонують монолітний підхід до вивчення та опису поняття «благополуччя», оскільки вважають, «що евдемоністичні та гедоністичні аспекти благополуччя можуть працювати в тандемі. Зосередження уваги на дослідженні конкретних аспектів благополуччя, а не на проведенні різниці між двома розуміннями благополуччя, сприяє більш ефективному дослідженню проблеми» [8; с. 208]. З позиції даного підходу суб'єктивне психологічне благополуччя виступає як показник ступеня спрямованості на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування та ступеня реалізованості даної спрямованості, яка суб'єктивно виражається у домінуванні позитивного афекту, задоволеності собою та життям. Так, не випадково тут ми вжили поєднання термінів суб'єктивного і психологічного благополуччя, оскільки вбачаємо доцільним інтегрувати описані вище підходи, що є, на нашу думку, не взаємовиключними, а навпаки – взаємодоповнюваними, для утворення єдиної концепції, яка синтезує і не заперечує досвід та наукові здобутки обох підходів. Таке цілісне утворення і складатиме суб'єктивне відображення психологічної реальності особистості. А введення в науковий обіг єдиного інтегрованого поняття дозволить уникнути плутанини у вживанні, розумінні та діагностиці феномену суб'єктивне психологічне благополуччя.

У рамках Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) досягнуто консенсусу серед експертів різних галузей, в тому числі психології, щодо вживання терміну «суб'єктивне благополуччя», однак його сутність виходить за межі визначення Е. Дінера [14]. Тому визначення чіткої концептуальної структури для суб'єктивного благополуччя є теоретичною та практичною необхідністю, що уможливило окреслення меж поняття та вимірювання його найбільш точно та коректно. Першим етапом концептуальної структури вимірювання суб'єктивного благополуччя буде визначити, що описує поняття. Як засвідчує аналіз основних концепцій благополуччя, існує потенційно широкий спектр суб'єктивних явищ, про які люди могли б повідомляти, не всі з яких відображатимуть сутність «суб'єктивного благополуччя» Суб'єктивне благополуччя є свого роду внутрішнім мірилом, критерієм і регулятором буття суб'єкта, в якому

сходяться його життєві цілі, програми і їх реалізація. Оскільки людина – істота соціальна, що володіє особистісністю, її цілі і сценарії життя забезпечені всією історією існування людства і взаємодією з іншими в мікро- і макросоціумі в репрезентованому їй вигляді. Будучи суб'єктом соціального буття, особистість здатна інтегрувати безліч власних проявів і об'єктивних обставин своєї життєдіяльності. При цьому, незважаючи на певні відмінності емоційно-оцінного ставлення до реалізації себе в різних буттєвих просторах, є інваріантні складові, забезпечені ефектами соціалізації. Вивчення суб'єктивного благополуччя особистості ускладнюється з огляду на поєднання змінних – досить стійкою стратегією оцінки і власне буттєвих стосунків, забезпечених суб'єктною позицією, суб'єктивними властивостями, рефлексивними механізмами тощо. Існують певні труднощі у співвіднесенні буттєвих просторів, які не можуть бути визнані рівнозначними для суб'єкта і в різній мірі визначають психологічну картину суб'єктивного благополуччя. Крім того, цілісне переживання життя і дискретні оцінки різних явищ життя можуть в значній мірі розходитися. Як відомо, здатність людини ініціювати свою активність, визначаючи і розширюючи буттєві простори, є найважливішою властивістю суб'єкта. У той же час вибудовування життєдіяльності та соціальних і соціально-психологічних стосунків вимагає зосередження на цільових, процесуальних і результатуючих характеристиках активності, її регуляції (саморегуляції). Насправді емоційно-оцінне ставлення до своєї активності, взаємин, себе (самореалізації) і загалом до життя є, з одного боку, індикатором її успішності, а з іншого, виступає її своєрідним “збудником”, активатором. Отже, *суб'єктивне благополуччя* – це інтегральне динамічне утворення; воно не передбачає одночасності позитивних векторів у всіх сферах активності, характеризується діахронією різних складових, але при цьому утворюється за рахунок певного критичного накопичення і рефлексії досвіду.

Існує місце для полеміки про те, які саме компоненти повинні бути включені у термін «суб'єктивне благополуччя». Зокрема, відмінність зазвичай робиться між оцінками життя, які включають когнітивну оцінку життя респондента загалом (або її аспектів), а також виміри афекту, що охоплюють почуття, які переживає респондент в конкретний момент часу (Дінер, Канеман і Крюгер). У доповненні до різниці між оцінкою і афектом, ряд дослідників стверджують, що існує також явно евідемоністичний аспект суб'єктивного благополуччя, що відображає почуття людиною мети і залученості (Хюперт і ін.) [14]. Так, спираючись на цілісний підхід до вивчення суб'єктивного благополуччя та ідею інтегрального підходу до його операціоналізації, концептуальної структурою, що слугує фундаментом при вимірюванні суб'єктивного благополуччя буде: оцінка життя – когнітивна сфера; афект – емоційна сфера; евідемонія – ціннісно-мотиваційна сфера.

Вимірювання суб'єктивного благополуччя є складною діагностичною проблемою, яка лежить в площині міждисциплінарних теоретичних та практичних розробок, саме тому перед науковцями нерідко постає необхідність вибору адекватного психодіагностичного інструментарію. Внаслідок детального аналізу зарубіжних та вітчизняних публікацій, що присвячені методологічним питанням вимірювання суб'єктивного благополуччя, варто констатувати, що сьогодні немає розробленої універсальної методики, яка б охоплювала усі три сфери суб'єктивного благополуччя, що спонукало здійснити вибірку методик, що визначають описані вище аспекти, оскільки вбачаємо повним та діагностично вірним використання інтегрального підходу до існуючих концепцій і врахування всього спектру об'єктивних та суб'єктивних факторів (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Емпіричне дослідження компонентів суб'єктивного благополуччя

Феномен	Досліджуваний аспект	Дескриптор	Методики
Суб'єктивне благополуччя	когнітивний компонент	загальна задоволеність життям;	Шкала задоволеності життям (авт. Е. Дінер)
	афективний компонент	інтенсивність позитивних переживань загалом; оцінку індивідом власного емоційного стану	Оновлений Оксфордський опитувальник щастя, (авт. М. Аргайл) Шкала суб'єктивного благополуччя (авт. А. Перуе-Баду та ін.)
	ціннісно-мотиваційний компонент	самоприйняття; взаємовідносини з оточенням; життєві цілі та вектори	Шкала психологічного благополуччя (авт. К. Ріфф)

Як видно з таблиці, когнітивна компонента феномену визначається за допомогою «Шкали задоволеності життям» («Satisfaction with Life Scale (SWLS), Diener, 1993 p.), що найбільш точно відображає суб'єктивну оцінку особистістю власного життя. Емоційна складова досліджується за допомогою Оновленого Оксфордського опитувальника щастя (Oxford Happiness Inventory (OHI),

М. Аргайл), який вимірює інтенсивність позитивних переживань загалом, та «Шкали суб'єктивного благополуччя» (*Échelle pour l'évaluation subjective du Bien-être*, А. Перуе-Баду та ін.), яка відображає оцінку індивідом власного емоційного стану – оцінює якість емоційних переживань людини в діапазоні від оптимізму, бадьорості і впевненості в собі до пригніченості, дратівливості і відчуття самотності. Ціннісно-мотиваційна складова суб'єктивного благополуччя визначається за допомогою Методики «Шкала психологічного благополуччя» (авт. К. Ріфф) і відображає позитивне психологічне функціонування людини та те, наскільки її діяльність конгруентна стійким цінностям особистості.

Такий діагностичний інструментарій відображає складність та поліфонічність феномену суб'єктивного благополуччя та є, на нашу думку, вичерпним для висвітлення багатоаспектної природи цього феномену.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Вивчення проблематики суб'єктивного благополуччя корінням сягає в античну філософію, де розглядається в термінах «щастя» і «блага». Поняття «благополуччя» має міждисциплінарний характер, кристалізується дефініція у другій половині ХХ ст. у рамках позитивної психології та виходить за межі медичної моделі «благополуччя – неблагополуччя» під впливом екзистенційних теорій. Переживання суб'єктивного благополуччя є однією з провідних умов повноцінного функціонування особистості в суспільстві, умовою та наслідком її як самоактуалізації, так і адаптації до оточуючого середовища. Дослідження проводилося в межах окремих шкіл та напрямів, в першу чергу гедоністичного та евдемоністичного підходів. Гедоністична точка зору зосереджена на суб'єктивному благополуччя, яке визначається як стає превалювання у людини позитивних емоцій та переживань над негативним, обумовлюється мірою задоволеності життям та його аспектами і носить суб'єктивний характер. На протигагу цьому, евдемоністична точка зору зосереджується на психологічному благополуччі, що є одним із проявів позитивного функціонування особистості, детерміноване особливостями особистісного росту людини та наявністю мети у житті. Ґрунтовний аналіз філософського коріння сформованих підходів до проблематики благополуччя дозволив виявити конгруентність бачення обох підходів до проблематики позитивного функціонування особистості та її задоволеності життям, і разом з тим прослідковується тенденція ставити різні запитання в рамках кожного з зазначених підходів і, звідси, отримувати різні відповіді, що проте доповнюють один одного, а не заперечують, описуючи суб'єктивну психологічну картину особистості в різних контекстах.

Як інтегральне динамічне утворення, суб'єктивне благополуччя не передбачає одночасності позитивних векторів у всіх сферах активності, характеризуючись діахронією різних складових. Концептуальну структуру суб'єктивного благополуччя утворюють емоційний, когнітивний та «евдемоністичний» компоненти. Під когнітивним компонентом розуміємо оцінку індивідом власного життя та задоволеність життям, як основний показник; під емоційним – інтенсивність позитивних переживань загалом та оцінку індивідом власного емоційного стану; під «евдемоністичним» розуміємо функціональні компоненти, що забезпечують оптимальне позитивне функціонування особистості: автономію, управління навколишнім середовищем, особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими, наявність життєвих цілей і самоприйняття.

Представлено комплекс методик, що складають повну і вичерпну добірку діагностичного інструментарію суб'єктивного благополуччя, що спрямований на охоплення всіх його компонентів як цілісного суб'єктивного переживання, основою якого є суб'єктність оцінки та ставлення до власного життя, а також рефлексивна позиція особистості та реалізація її життєвих цілей.

Список використаних джерел

1. Арістотель Нікомахова етика / Арістотель; [пер. з старогрец. В. Ставнюка]. – Київ : Аквілон-Плюс, 2002. – 480 с.
2. Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания / И. А. Джидарьян // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 2. – С. 40–48.
3. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика. – Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – С. 476–510.
4. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А. Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.
5. Шамянов Р. М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере / Р. М. Шамянов // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2006. – Т. 6, вып. 1/2. – С. 104–109.
6. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–121.

7. Фромм Е. Бути чи мати? / Е. Фромм ; [пер. з нім. : О. Михайлова, А. Буряк]. – Київ : Укр. письменник, 2010. – 222 с.
8. Biswas-Diener R. Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness / R. Biswas-Diener, T. B. Kashdan, L. A. King // *The Journal of Positive Psychology*. – 2009. – Vol. 4, № 3. – P. 208–211.
9. Bradburn Norman M. Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design - For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires, Revised Edition / Norman M. Bradburn . – San Francisco : Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2004. – 429 p.
10. Diener E. The science of well-being: the collected works. Series: Social Indicators Research Series / E. Diener. – 2009. – Vol. 37. – 274 p.
11. Ryff C. Know Thyself and Become what You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being / Carol D. Ryff, Burton H. Singer // *Journal of Happiness*. – 2008. – № 9. – P. 13–39.
12. Ryff C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / Carol D. Ryff, Corey Lee M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69, № 4. – P. 719–727.
13. Ryan R. M. On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Annual Reviews Psychol.* – 2001. – № 52. – P. 141–166.
14. OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being / Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). – Paris : OECD Publishing, 2013. – 265 p.
15. Ventegodt S. Quality of Life Theory II. Quality of Life as the Realization of Life Potential: A Biological Theory of Human Being / S. Ventegodt, J. Merrick, N. Andersen // *The Scientific World Journal*. – 2003. – № 3. – P. 1041–1049.
16. Waterman A. S. The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation / A. S. Waterman, S. J. Schwartz, R. Conti // *Journal of Happiness Studies*. – Vol. 9, № 1. – P. 41–79.

References

1. Aristotel Nikomakhova etyka / Aristotel ; [per. z starohrets. V. Stavniuka]. – Kyiv : Akvilon-Plius, 2002. – 480 s.
2. Dzhidarian I. A. Schastye v predstavleniyakh obydenного soznaniya / I. A. Dzhidarian // *Psikhologicheskii zhurnal*. – 2000. – T. 21, № 2. – S. 40–48.
3. Fromm E. Buty chy maty? / E. Fromm ; [per. z nim. : O. Mykhailova, A. Buriak]. – Kyiv : Ukr. pysmennyk, 2010. – 222 s.
4. Kulikov L. V. Determinanty udovletvorennosti zhiznyu / L. V. Kulikov // *Obshchestvo i politika*. – Izd-vo S.-Peterb. un-ta. – 2000. – S. 476–510.
5. Sozontov A. E. Gedonisticheskii i evdemonisticheskii podkhody k probleme psikhologicheskogo blagopoluchiya / A. E. Sozontov // *Voprosy psikhologii*. – 2006. – № 4. – S. 105–114.
6. Shamionov R. M. Subyektivnoye blagopoluchne i tsennostno-smyslovyye obrazovaniya lichnosti v professionalnoy sfere / R. M. Shamionov // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. – 2006. – T. 6, vyp. 1/2. – S. 104–109.
7. Shevelenkova T. D. Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti / T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko // *Psikhologicheskaya diagnostika*. – 2005. – № 3. – S. 95–121.
8. Biswas-Diener R. Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness / R. Biswas-Diener, T. B. Kashdan, L. A. King // *The Journal of Positive Psychology*. – 2009. – Vol. 4, № 3. – P. 208–211.
9. Bradburn Norman M. Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires, Revised Edition / Norman M. Bradburn. – San Francisco : Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2004. – 429 p.
10. Diener E. The science of well-being: the collected works. Series: Social Indicators Research Series / E. Diener. – 2009. – Vol. 37. – 274 p.
11. Ryff C. Know Thyself and Become what You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being / Carol D. Ryff, Burton H. Singer // *Journal of Happiness*. – 2008. – № 9. – P. 13–39.
12. Ryff C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / Carol D. Ryff, Corey Lee M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69, № 4. – P. 719–727.
13. Ryan R. M. On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Annual Reviews Psychol.* – 2001. – № 52. – P. 141–166.
14. OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being / Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). – Paris : OECD Publishing, 2013. – 265 p.

15. Ventegodt S. Quality of Life Theory II. Quality of Life as the Realization of Life Potential: A Biological Theory of Human Being / S. Ventegodt, J. Merrick, N. Andersen // The Scientific World Journal. – 2003. – № 3. – P. 1041–1049.

16. Waterman A. S. The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation / A. S. Waterman, S. J. Schwartz, R. Conti // Journal of Happiness Studies. – Vol. 9, № 1. – P. 41–79.

O.O.Abramjuk, A.S.Lipic'ka Conceptual structure of the phenomenon of «subjective well-being» and peculiarities of its measurement

The article is devoted to the problem of the subjective well-being of a personality. The historical development of the concept is clearly outlined. The article considers and structures existing approaches to the concept of well-being. The phenomenon of subjective well-being among the other concepts similar in content is distinguished and substantiated, its main structural components are highlighted. It has been defined that the conceptual structure of subjective well-being is formed by emotional, cognitive, and "eudemonic" components. The cognitive component includes an individual's assessment of one's own life and life satisfaction as a key indicator; emotional - the intensity of positive emotions in general and an individual's assessment of one's own emotional state; "eudemonic" - functional components that provide the optimal positive functioning of an individual: autonomy, environmental management, personal growth, positive relationships with others, the existence of life goals and self-perception.

An analysis of existing approaches to empirical study of well-being is carried out, it is emphasized in the absence of a universal methodology for the study of subjective well-being and the feasibility of combining the existing diagnostic tools to take into account the entire spectrum of factors influencing the experiences of subjective well-being of a personality. The paper presents the set of techniques, which constitute a complete and exhaustive collection of diagnostic tools of subjective well-being, aimed at covering all its components as a holistic subjective experience, which is based on the subjectivity of assessment and attitude towards one's own life, as well as the reflexive position of an individual and realization of one's life goals.

Key words: well-being, happiness, subjective well-being, psychological well-being, components of subjective well-being, quality of life.

УДК 159.923.35 - 37.011.31

О. І. АРТЕМОВА

**ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА КРЕАТИВНІСТЬ ПЕДАГОГА
ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

Стаття присвячена проблемі активізації творчих ресурсів педагога та розвитку його креативності у процесі його професіоналізації. Окреслені можливі шляхи розв'язання проблеми діагностики творчих ресурсів педагога через визначення вимірюваних конструктів його творчого потенціалу й добірку методів діагностики емпіричних показників цих конструктів.

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, творчий пошук, креативність, розвиток, активна діяльність, педагогічна майстерність, професійна діяльність.

Статья посвящена проблеме активизации творческих ресурсов педагога и развития его креативности в процессе его профессионализации. Указанные возможные пути решения проблемы диагностики творческих ресурсов педагога через определение измеряемых конструктов его

творческого потенциала и подборку методов диагностики эмпирических показателей этих конструктов.

Ключевые слова: *творчество, творческий потенциал, творческий поиск, креативность, развитие, активная деятельность, педагогическое мастерство, профессиональная деятельность.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли в освіті реалізується ідея модернізації, суттєво змінюються соціальні установки і потреби в галузі освіти, визначено нові концептуальні підходи до побудови всієї системи освіти, відбувся перегляд змісту всіх компонентів педагогічної діяльності, інноваційні процеси стали важливими напрямками діяльності освітніх установ. Особливістю навчального процесу стає орієнтація на компетентнісно-орієнтоване навчання, виховання і розвиток особистості. Реформування освітньої галузі сьогодні ототожнюється з інноваційними процесами, а відтак суспільству потрібні педагоги нової школи, що мають високий рівень професійної компетентності та здатність до запровадження інновацій. Успішний педагог – це справжній професіонал і творча особистість, який вміє проектувати як і свій професійний розвиток, так і успіх своїх учнів. Творча особистість педагога завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності. Чим вищою є креативність вчителя, тим більше можливостей для розвитку його творчого потенціалу – професіоналізм, ерудиція, вміння творити, креативність мислення. Це і є запорукою успіху навчального закладу. Покликання педагога – у розвитку творчих можливостей, здібностей дитини, виховання в неї потягу до нового, формування творчої особистості, а важливою умовою реалізації такого підходу є креативність самого педагога.

Педагогічна діяльність – це процес постійної творчості. Майбутнє – за фахівцями, які володіють вміннями ефективно вирішувати складні питання професійного та повсякденного життя, здатні до творчого нестандартного мислення. Тільки креативний педагог здатний і дати знання учням, а також розвинути потенціал кожного вихованця, компетенції, творчі якості, які допоможуть знайти своє місце у житті, стати активним членом суспільства і щасливою, упевненою у власних силах людиною. Креативний педагог створює свою педагогічну систему, здатний до творчої діяльності та пошуку в професійній сфері. Однією з вимог для розкриття творчого потенціалу вчителя є впровадження у навчальний процес креативного підходу та інноваційних психолого-педагогічних технологій.

Аналіз наукових досліджень. У психолого-педагогічній науковій теорії та практиці функціонують технології, що забезпечують формування та розвиток творчого потенціалу креативної особистості з метою розвитку креативних здібностей: технологія виявлення розвитку творчих здібностей (І. Волкова); технологія виховання соціальної творчості (І. Іванова); технологія розв'язання винахідницьких задач (Г. Альшуллера); особистісно орієнтована (Вольфдорська педагогіка); технологія саморозвитку (М. Монтессорі); технологія розвивального навчання (Л. Занкова); технологія формування творчої особистості; технологія створення «ситуації успіху» (А. Белкін). Питання творчого потенціалу вчителя, зокрема, розглядалися в контексті педагогічної творчості як елемента педмайстерності (О. Абдулліна, І. Зазюн, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, Н. Савін, В. Сластьонін, В. Чудакова, Р. Шакуров, І. Якиманська); гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатір, Ю. Хацко та ін.). Значний науковий внесок, присвячений психології творчості, зробив В. Моляко, проблеми емпіричного дослідження психології творчості є провідною в дослідженнях А. Коваленко, проблема управління творчістю відображена в публікаціях К. Кірсанова, І. М. Якубова. Креативність як шлях становлення і професійного виявлення педагога розкрито в дослідженнях таких педагогів і психологів як В. А. Андреев, Л. С. Виготський, І. І. Драч, І. А. Зазюн, К. К. Платонов, Я. О. Пономарьов, В. І. Загвязинський. Дослідженням проблеми творчої особистості педагога в Україні займаються вчені Н. В. Кічук, С. О. Сисоєва, які вважають, що творча особистість учителя характеризується спрямованістю на творчість, інтелектуальною активністю.

Активне застосування тренінгів креативності, курсів творчого мислення більш спрямоване на учнів, а сам процес ставить вимоги і до підготовки вчителя до практичного застосування евристичних технік. Професіоналізація педагога повинна включати його впровадження в організації творчого процесу, вироблення ним навичок креативної поведінки як зразка для наслідування, опанування власною універсальною евристикою. Остання впливає з його усвідомлення своєї індивідуальності, відчуття власної конгруентності на робочому місці, відсутності сихозахисних перешкод у трансформації особистісних потенцій у професійній інтенції [1, с. 114].

Формулювання цілей статті. Обґрунтувати важливість розкриття творчого потенціалу педагогів та розвитку їхньої креативності як особистісно-професійної властивості. Особливо заслуговує на увагу застосування педагогами інноваційних технологій, які базуються на креативному

підході до навчально-виховної діяльності сучасної школи. Саме такий підхід передбачатиме певне вміння структурувати навчальний матеріал, оскільки розкриття творчого потенціалу, формування креативного фахівця відбувається у взаємозв'язку з самоактуалізацією та саморозвитком особистості, формуванням креативного мислення, поглибленням креативних знань, виробленням креативних умінь і навичок.

Виклад основного матеріалу. Креативність і творчість є об'єктом дослідження багатьох наук – філософії, соціології, психології, педагогіки, культурології. Незважаючи на різні аспекти дослідження творчості, відмінності у методологічних підходах та інструментарію, увага всіх науковців зосереджена на людині – носії творчого потенціалу. Реалізувати творче «Я» особистості педагога можливо за умов комплексного педагогічного, психологічного, соціального, духовного впливів у процесі його професіоналізації [1, с.113]. Поєднання теорії з практикою у контексті такого крос-наукового досвіду забезпечується інтегративною роботою освітнього навчального закладу та його психологічної служби, здатної не лише запропонувати низку майстрів-класів і творчих презентацій, присвячених питанням застосування технік креативності в царині організаційної психології, психотерапії та психодіагностики, у практиці викладацької діяльності та у сфері педагогічного впливу, а й спроможності доцільно спрямувати креативний розвиток кожного педагога. Доцільно на курсах по підвищенню кваліфікації та стажування при Інститутах звертати увагу на розкриття творчого потенціалу та розвиток креативності, вдосконалювати креативні навички, вчитися креативній поведінці. Формувати креативну позицію та готовність до креативної педагогічної діяльності потрібно з розвитку мотивації до оволодіння креативними знаннями та вміннями, що сприятиме реалізації креативної компетентності у професійній діяльності. Креативний підхід до навчання забезпечить використання у навчальному процесі адаптованих креативних технік, методик, технологій, що спричинятимуть відхід від усталених штампів, стандартів, сприятимуть засвоєнню певних професійних знань, норм, правил, інструкцій.

Креативність як особистісно-професійну властивість педагога розвиває бажання до творчого самовираження та самореалізації. Розкрити свій творчий потенціал можна через продукування креативних ідей під час семінарів-дискусій, семінарів-бесід, практичних занять, що базуються на використанні ігор-стратегій та впровадженні у навчальний процес креативних задач та технік. Кожен педагог зацікавлений у самоактуалізації, саморозвитку природних креативних здібностей, креативного мислення, а тому, на нашу думку, накопичення креативних знань допоможуть реконструювати особистість в креативно-інноваційному напрямі за допомогою креативного підходу до навчання. Активне використання арт-технологій та креативних методик тренінгового характеру у навчально-виховній діяльності сприятимуть підвищенню професійної майстерності педагога. Самостійно генерувати нові креативні ідеї, методики та технології дає змогу реалізувати креативну компетентність на практиці. Тільки в процесі розкриття творчого потенціалу будуть виокремлюватися форми й методи креативного зростання особистості. Науково-дослідна діяльність педагога сприятиме формуванню готовності до креативної реалізації отриманих знань, умінь та навичок, допоможе оволодіти методологією науково-креативного пошуку, набуті дослідницького досвіду у процесі реалізації креативної компетентності. Основні змістові складники розкриття творчого потенціалу конкретизуємо таким чином:

- визначення власного креативного потенціалу та креативних здібностей,
- особистісні рекомендації щодо формування креативної особистості,
- укладання програми формування креативності,
- продукування креативних ідей у педагогічній сфері.

Завершальним складником є опис власних вражень, отриманих у процесі пізнання себе, як креативної особистості, самоактуалізації креативних особливостей та самореалізації креативної компетентності у професійній діяльності [6]. Сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти.

Він повинен уміти сам і навчити учнів: творчо засвоювати знання і застосовувати їх у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях; критично осмислювати здобуту інформацію; оволодівати вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Педагог-професіонал не лише зорієнтований на трансляцію знань, умінь і навичок, а й на розвиток людських здібностей, такий, що вміє на практиці працювати з освітніми процесами, будувати розвивальні освітні ситуації, а не просто ставити і вирішувати дидактичні завдання, такий, що дійсно є реальним суб'єктом педагогічної діяльності. Творчість у педагогічній енциклопедії трактується як

вища форма активності та самостійної діяльності особистості. Креативність в українській мові вживається для позначення новаторства. Творчість – у значенні процесу (творення) і результату; креація – конкретне нововведення у практику ситуативної діяльності; креативність – властивість особистості, котра визначає її здатність бути творцем [1, с. 115].

Креативність як якість, властивість особистості сприяє: швидко реагувати на суспільні зміни, що відбуваються; корегувати власну професійну діяльність щодо співвідношення соціальних вимог. Креативний вчитель є професіоналом у педагогічній діяльності, цілеспрямовано здійснює загальну освіту і розвиток вихованців, здатний до проектування власної діяльності, її змін та вдосконалення. Характерною особливістю його професійної свідомості має бути зосередженість мислення на педагогічних проблемах, бачення педагогічного процесу як цілісного явища, центральне місце в якому належить особистості дитини. Учені формують такі найважливіші риси педагогічної креативності (здатності до творчості): пошуково-проблемний стиль мислення; проблемне бачення; розвинена творча уява, фантазія; специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе) [6].

Сучасне суспільство відчуває гостру потребу у компетентних і творчих фахівцях, здатних до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення. Професійна успішність педагога створює реальні передумови для його самореалізації і розвитку творчих здібностей. Учителів, орієнтованих на досягнення успіху у діяльності, відрізняє громадянська і професійна спрямованість особистості; здібність до самопізнання; вміння реалізувати науковий підхід до педагогічних явищ, спроектувати модель цілісного педагогічного процесу, адаптувати її до конкретних умов, проаналізувавши власний досвід [2, с. 22]. Опираючись на накопичений вітчизняною та зарубіжною наукою досвід у розробці теоретичних передумов проблеми формування творчої особистості педагога, виокремимо важливі пріоритетні якості творчої особистості вчителя.

1. Прагнення до самореалізації. Одна з вищих потреб особистості, яка виявляється у реалізації власних творчих сил і здібностей, у постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної діяльності, в орієнтації на загальнолюдські цінності.

2. Захоплення справою як покликанням. Висока зацікавленість справою, якою займається людина, ототожнення себе зі своєю справою, глибока задоволеність нею і постійна готовність удосконалювати справу.

3. Автентичність особистості. Щира та відверта позиція щодо ставлення до себе та інших, небажання ховатися за умовними масками, ховати свої спрямування, думки і переконання, власні індивідуальні особливості.

4. Незалежність щодо суджень. Здатність особистості до висловлювання власних суджень, не пристосовуючись до думки інших; повна самостійність в оцінках.

5. Упевненість у власних силах. Оцінка своїх сил і можливостей адекватна досвіду: вибір цілей і завдань, які людина здатна вирішувати на високому рівні якості, відсутність невиправданої тривожності під час вибору та реалізації цілей.

6. Індивідуальність і гнучкість. Здатність до самостійної постановки цілей, а також їх зміни залежно від умов діяльності, зокрема вести інших за собою, бути оригінальним і неупередженим під час вирішення проблем, які виникають.

7. Критичність і високий ступінь рефлексії. Постійна увага до адекватності власних дій і вчинків, нетерпимість до недоліків і непродуманих рішень, уміння вчитися на помилках, постійний аналіз та осмислення власної діяльності.

Центральною фігурою у модернізації освіти, у реформуванні освітнього процесу має стати учитель-дослідник, учитель-лідер як педагог нової формації – духовно розвинена, соціально зріла, творча особистість, компетентний фахівець, який професійно володіє всім арсеналом педагогічних засобів, постійно прагне до самовдосконалення та саморозвитку, стимулюючи до цього своїх учнів.

Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Творчість педагога специфічна за своєю суттю. Учитель дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям нове життя, відкриваючи їм шляхи до розуму і серця своїх учнів. При цьому творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість формує педагогічний талант учителя. Високі вимоги до сучасного педагога зумовлені об'єктивними потребами суспільства, новими завданнями, які ставить перед нами життя. Сучасний учитель повинен навчити дітей системного мислення, методів пізнання та самоорганізації, допомогти розкрити власний потенціал, стимулювати та активно використовувати творчі можливості кожної особистості. Важливою умовою реалізації такого підходу є креативність педагога, якому притаманні такі риси: високий рівень моральної свідомості; постійний пошук оптимальних оригінальних

вирішень поставлених завдань; творчий стиль мислення; здатність бачити проблему; виявляти суперечності; творча фантазія, розвинена уява; прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці; високий рівень загальної культури; також життєрадісність, комунікативність, енергійність, довіра, дружелюбність, сміливість [4, 31].

Творча особистість педагога завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності. Професійна успішність, в свою чергу, є здатністю людини до неперервного професійного розвитку та саморозвитку, здатністю досягати намічених цілей, реалізувати кар'єрні експектації (система очікувань, вимог щодо норм виконання індивідом професійних планів) та визнання професійних досягнень іншими. Тільки професійно успішний педагог може сформувати успішного учня в процесі тренування вмінь висувати і відстоювати творчі ідеї, розвивати навички експресії та рефлексії, продемонструвати ключові принципи творчого мислення; тренувати мислення «від протилежного» - способу пошуку рішення проблеми і підвищувати ступінь відкритості до нового життєвого досвіду [3, с. 33]. Відомі вчені В. А. Кан-Каликта, М. Д. Нікандров виокремлюють основні умови перетворення діяльності вчителя у творчу: усвідомлення себе як творця у педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання); усвідомлення власної творчої індивідуальності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У сучасних умовах існує гостра потреба суспільства у тому, щоб його члени навчились адаптуватись до швидких соціально-економічних змін, тому формування у людини творчого ставлення до навколишнього світу і його пізнання, а разом із тим і пізнання себе у світі є надзвичайно важливим. Тому кожен учитель повинен розвивати в собі потребу в цілеспрямованому і систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, розвивати професійні вміння, допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом щастя та самовдосконалення.

Отже, творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмета, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів. На організаційно-моделювальному етапі роботи над проблемою основне завдання педагогічних колективів, методичних служб – створити умови для підвищення творчої активності педагогічних кадрів, особистісного та професійного зростання кожного вчителя.

Список використаних джерел

1. Гера Т. Активізація творчих ресурсів педагога у процесі його професіоналізації / Т. Гера // Психологія і суспільство. – 2012. – № 2. – С. 112–123.
2. Задіранова Г. В. Тренінг формування професійної успішності майбутніх педагогів / Г. В. Задіранова // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 4. – С. 21–32.
3. Куш Т. В. Майстерня креативності / Т. В. Куш // Педагогічна майстерня. – 2016. – № 8. – С. 33–37.
4. Програма личностно-комунікативного тренінга для педагогів / Е. Заика, Г. Лантушко, М. Мартыненко та ін. // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 8. – С. 31–35.
5. Фролова Л. Б. Розвиток комунікативної компетентності педагогів : тренінг / Л. Б. Фролова // Шкільному психологу усе для роботи. – 2014. – № 12. – С. 24–31.
6. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

References

1. Hera T. Aktyvizatsiia tvorchykh resursiv pedahoha u protsesi yoho profesionalizatsii / T. Hera // Psykholohiia i suspilstvo. – 2012. – № 2. – S. 112–123.
2. Zadiranova H. V. Treninh formuvannia profesiinoi uspishnosti maibutnykh pedahohiv / H. V. Zadiranova // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2012. – № 4. – S. 21–32.
3. Kushch T. V. Maisternia kreatyvnosti / T. V. Kushch // Pedahohichna maisternia. – 2016. – № 8. – S. 33–37.
4. Prohramma lychnostno-kommunykatyvnoho trenynha dlia pedahohov / E. Zayka, H. Lantushko, M. Martymenko ta in. // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2014. – № 8. – S. 31–35.

5. Frolova L. B. Rozvytok komunikativnoi kompetentnosti pedahohiv : treninh / L. B. Frolova // Shkilnomu psykholohu use dlia roboty. – 2014. – № 12. – S. 24–31.

6. Kharchenko S. Ya. Sotsialno-pedahohichni tekhnolohii : navch.-metod. posib. dlia studentiv VNZ / S. Ya. Kharchenko, N. P. Krasnova, L. P. Kharchenko. – Luhansk : Alma-mater, 2005. – 552 s.

O.I. Artemova CREATIVE POTENTIAL AND CREATIVITY OF THE PEDAGOGUE AS A KEY TO PROFESSIONALISM.

The article deals with the problem of activation of the creative resources of the teacher and the development of his creativity in the process of his professionalization. Possible ways of solving the problem of diagnosing the teacher's creative resources are outlined through the determination of measurable constructs of his creative potential and a selection of methods for the diagnosis of empirical indicators of these constructs.

The reform of the educational sector nowadays is now identified with innovative processes, and therefore the society needs teachers of a new school with a high level of professional competence and the ability to implement innovations.

A creative pedagogue creates his own pedagogical system, is capable of creative activity and professional research. One of the requirements for revealing the creative potential of a teacher is the introduction of a creative approach to the educational process and innovative psychological and pedagogical technologies.

The active use of creativity trainings and creative thinking courses is aimed more at students, while the process itself puts the requirements also for training of a teacher to the practical application of heuristic techniques. The professionalization of the teacher should include his exercises in organizing the creative process, developing his skills of creative behavior as a model for imitation, mastering his own universal heuristics

Key words: *creativity, creative potential, creative research, creativity, development, active activity, pedagogical skill, professional activity.*

УДК 519.9 : 316.612

В. І. БЕЗЛЮДНА, Л. П. ОСЬМАК

ДИСПОЗИЦІЙНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ НЕПРОДУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ДІТЬМИ

Стаття висвітлює результати теоретичного і емпіричного аналізу проблеми сутності соціальної взаємодії, її стильових характеристик, особливостей неконструктивної взаємодії між дітьми у період старшого дошкільного віку. Здійснено аналіз особистісних спонук, які знижують ефективність спілкування та співпраці між дітьми. Обґрунтовується, що прагнення до домінування, визнання, самопрезентації, мотив дружби можуть видозмінювати стосунки між дітьми у процесі взаємодії та приводити до зниження її ефективності.

Ключові слова: *соціальна взаємодія, спілкування, співпраця, непродуктивна взаємодія, дошкільний період.*

Статья освещает результаты теоретического и эмпирического анализа проблемы сущности социального взаимодействия, его стилевых характеристик, особенностей неконструктивного взаимодействия между детьми в период старшего дошкольного возраста. Осуществлен анализ личностных мотивов, снижающих эффективность общения и сотрудничества между детьми. Обосновывается идея о том, что стремление к доминированию, признанию, самопрезентации, мотив дружбы могут видоизменять отношения между детьми в процессе взаимодействия и снижать его эффективность.

Ключевые слова: *социальное взаимодействие, общение, сотрудничество, непродуктивное взаимодействие, дошкольный возраст.*

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство – період інтенсивного формування міжособистісних стосунків між дітьми, засвоєння ними програм налагодження продуктивної взаємодії з оточуючими. Все ж, життєві спостереження та педагогічна практика засвідчують, що узгодженість у спілкуванні з ровесниками досягається дітьми далеко не завжди. Дітям дошкільного віку ще досить складно вирішити усі питання, які виникають у цій ситуації. На шляху до продуктивної взаємодії з ровесниками дитина зустрічається із зовнішніми та внутрішніми перешкодами. До зовнішніх можна віднести дію різноманітних ситуаційних чинників: нестача

матеріалів, особливості їх використання. Внутрішні перешкоди пов'язані із психологічною готовністю дітей до взаємодії. У її структурі можна виокремити когнітивну складову (наявність системи знань про особливості діяльності та організацію співробітництва), систему практичних умінь для співпраці і нарешті мотиваційні основи активності, що складають диспозиційну основу взаємодії. Розлагодженість улюбій із систем може знижувати ефективність спілкування, або ж взагалі приводити до непродуктивної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати відсутність належної уваги до вищезначеної проблеми. Дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів переважно зосереджені на вивченні особливостей міжособистісних стосунків між дітьми, причин виникнення конфліктів у дитячих спільнотах. Тому можна виокремити незначну кількість робіт, які зорієнтовані на аналіз самого процесу дитячої взаємодії (В. Н. Белкіна, 1999; Л. В. Проніна, 2009; С. Л. Шеліна, 2003; Ф. А. Шмідт, 2014). Зокрема у роботі С. Л. Шеліної висвітлено особливості засвоєння дітьми дошкільного віку когнітивних дій аналізу ситуацій інтеракцій, що лежать в основі вибору стилю досягнення мети [6]. У роботі запропоновано методiku створення умов для формування усвідомленого, релевантного вибору дітьми способу взаємодії у різних ситуаціях. Автор доходить висновку, що продуктивним шляхом засвоєння дітьми дій аналізу ситуації інтеракцій є метод їх поетапного формування. Саме він, у подальшому здатний, забезпечити використання сформованих когнітивних умінь як засобів особистісної орієнтації. У роботі А. Ф. Шмідт обговорюються питання вікової генези взаємодії між дітьми у процесі спільної діяльності та вплив на цей процес організованих психолого-педагогічних програм (А. Ф. Шмідт, 2014 [7]). Автор доходить висновку, що діти усіх вікових підгруп дошкільного віку здатні до ефективної співпраці при вирішенні завдань продуктивного типу. Вони можуть самостійно планувати й розподіляти обов'язки між учасниками діяльності за принципами рівноправності та справедливості. У той же час, у дитячих групах існує принципова відмінність від дорослих колективів у розподілі функцій, задач, етапів, ролей. Це виявляється у самовисуванні (а не призначенні чи врахуванні кращого досвіду) та його груповому прийнятті. На думку автора, використання у роботі з дітьми ігрових ситуацій, які безпосередньо не спрямовані на створення певного продукту, але передбачають самостійне узгодження дітьми завдань, етапів, процесів, матеріалів, необхідних для досягнення поставленої мети, є ефективними для формування навичок спільної продуктивної діяльності. Діти дошкільного віку набувають здатність до екстраполяції знань і умінь, отриманих в ігровій ситуації, на виконання продуктивних завдань. Найбільш ефективним цей прийом виявився для дітей молодшого дошкільного віку [7, с. 257]. Цікавими є дослідження американських психологів (K. Pierce, L. Schreibman 2007 [8]; K. Pierce, L. Schreibman 1997; Sherer 2001) з розвитку базових соціальних навичок у аутичних дітей через організацію взаємодії з однолітками-котеерапевтами. Проїшовши спеціальну підготовку, однолітки отримують здатність долучатися до психотерапевтичного процесу за програмою «Навчання ключовим навичкам» (Pivotal response training) як його повноправні учасник.

Для нашого дослідження особливу значущість мають робота В. Н. Белкіної щодо особливості взаємодії між дітьми у період дошкільного дитинства [1, с. 116-121] та її рівневих характеристик [3]. На думку цього автора, у структурі взаємодії дітей у процесі спілкування та спільної діяльності можна виокремлювати три компоненти: когнітивний, емоційний і операційний. Кожний із них є багатоаспектним, тому включає різні за своєю сутністю і спрямуванням елементи. Зокрема, у когнітивному компоненті автор виокремлює різні параметри усвідомлення дітьми комунікативної взаємодії: від її цільових та процесуальних аспектів до результативних. Цей компонент реалізується у таких параметрах, як усвідомлення та прийняття дітьми цілей взаємодії як спільної, усвідомлення власних мотивів взаємодії та мотивів партнерів; вибір оптимальних способів досягнення цілі, усвідомлення рівнів власних умінь і навичок, а також умінь і навичок партнера, його особистісних властивостей, аналіз спільного і особистісного результату.

Аналізуючи структуру емоційного компоненту В. Н. Белкіна наголошує, що сюди віднесені не лише емоційні переживання, що виникають у процесі спільної діяльності, а й мотиваційні спонуки: наявність прагнення дитини до налагодження взаємодії, бажання чи не бажання приймати мотиви партнера. Доречність об'єднання емоційних і мотиваційних елементів пояснюється віковою специфікою розвитку мотиваційної сфери у період дошкільного дитинства. На цьому етапі онтогенетичного розвитку мотиви взаємодії з партнерами не стільки усвідомлюються дітьми, скільки емоційно переживаються ними [3, с. 113]. Все ж, за нашим розумінням, мотиваційний компонент заслуговує на самостійне виокремлення та аналіз навіть відносно періоду старшого дошкільного дитинства. Здатність дітей обговорювати і інтерпретувати свої бажання вказує на виокремлення у їхній свідомості спонукального аспекту діяльності та, відповідно, на його вплив на організацію діяльності та спілкування. До того ж ми не зустріли робіт, які б ґрунтовно висвітлювали мотиваційні

основи взаємодії між дітьми, особливо при її непродуктивних формах. За нашим розумінням, ці прогалини у науковому пізнанні перешкоджають розробці програм стимулювання та корекції соціальної взаємодії у дитячих спільнотах, розвитку у дітей належного рівня комунікативної компетентності.

Формулювання цілей статті. У своєму дослідженні ми зробили спробу проаналізувати мотиваційне підґрунтя непродуктивних контактів між дітьми, виокремити і описати диспозиційну детермінацію їх неузгодженої поведінки з партнерами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічній науці соціальна взаємодія інтерпретується як процес прямого чи опосередкованого впливу людей один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість та зв'язок [5, с. 193]. Унікальна значущість цього явища дозволила виокремити його як одну із центральних ліній аналізу комунікативної діяльності людини – інтерактивну. На сьогодні виконано ряд досліджень у вітчизняній і зарубіжній психології, присвячених вивченню різних аспектів міжособистісної взаємодії (Г. М. Андрєєва, В. В. Абраменкова, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, В. В. Давидов, М. І. Лісіна, Я. Л. Коломінський, В. М. Мясіщев, Є. В. Субботський, Т. О. Репіна, Д. Б. Ельконін, А. Бандура, Ж. Піаже, Л. Кольберг, М. Блатт, Т. Шибутані, Е. Еріксон та ін.). Психологічна наука відповіла на багато питань щодо форм організації процесу соціальної взаємодії. Все ж, онтогенетичні аспекти непродуктивної взаємодії і на цей час залишаються недостатньо висвітленими.

Перш за все коротко зупинимося на сутності поняття «непродуктивна взаємодія». Як зазначається у соціальній психології, взаємодія завжди представлена двома компонентами: змістом і стилем [5, с. 195]. Саме при аналізі стилевих характеристик інтеракцій і використовується дефініція «непродуктивність». Під непродуктивним стилем взаємодії розуміють нерезультативний спосіб контакту партнерів, який блокує як реалізацію особистісного потенціалу, так і досягнення оптимальних результатів спільної діяльності.

При диференціації стилів взаємодії за критерієм «продуктивність-непродуктивність» використовуються наступні критерії:

- особливості активності з точки зору позицій партнерів («поряд з партнером – продуктивний стиль; «над партнером» – непродуктивний стиль);
- особливості цілей (у продуктивному стилі партнери разом виокремлюють як близькі, так і далекі цілі взаємодії; у непродуктивному – домінуючий партнер пропонує лише близькі цілі, не обговорюючи їх з партнером);
- особливості відповідальності (у продуктивному стилі відповідальність за результати діяльності покладається на усіх учасників; у непродуктивному – відповідальність монополізує домінуючий партнер);
- особливості стосунків між партнерами (у продуктивному стилі – доброзичливість і довіра; у непродуктивному – агресія, образа, роздратування);
- особливості механізмів ідентифікації-відокремлення між партнерами [5, с. 195].

Непродуктивність взаємодії між дітьми може залежати від значної кількості змінних. Визнаючи вплив сукупності чинників, у своєму дослідженні ми акцентували увагу на диспозиційній складовій. Ми ставили перед собою завдання виокремити мотиви, які здатні послабити співпрацю між дітьми та спричинити її непродуктивність. Робота виконана на основі методу включеного спостереження за процесами взаємодії дітей в умовах дошкільного закладу. У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку. Зазначимо, що проблемні ситуації конфліктного характеру, які висвітлювали ознаки застосування дітьми непродуктивних стилів впливу (вербального чи невербального характеру) по відношенню до партнерів без входження партнерів у процес взаємодії нами не враховувалися. Для аналізу використовувалися лише сюжети реальної розгорненої взаємодії.

За результатами виконаного спостереження до розряду мотивів, що здатні надати процесу взаємодії ознак непродуктивності, віднесені наступні спонуки: *мотив змагання, презентаційна мотивація, потреба у визнанні, прагнення до домінування над партнером, бажання керувати процесом діяльності чи визначенням мети співпраці, мотив дружніх стосунків, деривація матеріальних потреб*.

Перш за все зупинимося на аналізі функціонування мотиву змагання. У повсякденному житті елемент конкурентності у спільній діяльності дітей присутній досить часто. Прийняття ідеї змагання посилює егоїстичні тенденції, запускаючи механізм прагнення до отримання особистісних переваг. Цільові аспекти спільної діяльності у цьому випадку зміщуються із її кінцевої результативної мети на особистісне домінування. Проілюструємо це на прикладі.

Двоє дітей, Таня і Орест, отримали завдання підготувати столи до обіду. Діти вирішили виконувати роботу на швидкість і кинулись розставляти тарілки, відштовхуючи один одного. Таня вихопила посуд із рук Ореста. Дві тарілки впали і розбилися. Хлопчик поранив палець.

Простеження процесуального аспекту взаємодії цих дітей засвідчує, що первинне прийняття спільного завдання розгорталося на фоні різних особистісних устремлінь. Дівчинка не лише зраділа дорученню, а й спробувала доказати хлопчику, що вона краще впорається з роботою. Її партнер особливого бажання виконувати доручення не мав. Йому сподобалася лише ідея змагання. І хоча кожний із них вніс свій вклад у неконструктивність взаємодії, провину визнала лише дівчинка. У її емоційних реакціях простежувалося і каяття, і страх, і співчуття. Натомість хлопчик демонстрував лише гнів та образ, звинувачуючи, у всьому що сталося, свого партнера. Як бачимо, змагальна мотивація вплинула як на перебіг процесу виконання спільного завдання, так і на прийняття та оцінювання наслідків.

Мотив змагання може спричиняти як вибір нерелевантних шляхів виконання завдань, так і призводити до порушення моральних норм взаємодії. Особливо, коли до особистісного прагнення отримати перемогу додається мотив презентаційного провалу. Проілюструємо це на прикладі.

Під час проведення спортивних змагань «Козацькі забави», у завданні «Перегоня» брали участь двоє хлопчиків Андрій і Рустем. Коли половина шляху була вже подолана, Рустем зрозумів, що не зможе перегнати напарника. Хлопчик підставив підніжку для свого суперника. Андрій впав, пошкодивши ногу. Гру зупинили.

Присутність презентаційної мотивації чітко прозвучала у звертанні Рустема до постраждалого. «Вибач, я не хотів, щоб тобі було боляче. Це все через них». Виявилось, що перед початком змагання діти з команди Рустема глузували з його невисокого зросту та висловлювали недовіру до його можливостей. Почувши ці глузливі вигуки, ображений хлопчик вирішив, що має виграти перегони любим способом. Виправдовуючись перед вихователем, хлопчик, зі сльозами на очах, відзначав, що не хотів нікому завдавати шкоди, йому лише хотілося щоб діти його поважали і не насміхалися.

Потреба у визнанні, як важливий показник особистісного становлення дитини, також може спричиняти загострення стосунків між партнерами та послабити мотивацію до співпраці. Це яскраво простежується у наступному сюжеті.

Діти збирались на денну прогулянку. Після того, як вихователька наголосила, що всі чекають лише Артема, однолітки і вихователь почали швидко допомагати хлопчику одягатися. Марійка, стоячи поряд, ревниво спостерігала за ситуацією та ображено поглядала на виховательку, яка не похвалила її за старанність і спритність. Врешті-решт, щоб привернути увагу до себе, дівчинка почала голосно сваритися з Артемом за начебто забруднені ним речі. При цьому вона наголошувала на своїх уміньх та постійній допомозі хлопчику, що і видавало її бажання отримати похвалу.

Цей приклад засвідчує, що не отримавши визнання за свою попередню співпрацю з однолітком дівчинка втратила бажання приймати участь у наданні допомоги, хоча, як зазначає вихователь, завжди робила це залюбки.

Взаємодія завжди передбачає як мінімум двох учасників. Успішність їх співпраці у діаді значною мірою зумовлена готовністю приймати статусні позиції один одного. Прагнення до домінування у цьому випадку не лише знижує ефективність спілкування, а й надає взаємодії неконструктивного характеру. Бажання керувати партнером перешкоджає здійсненню програм взаємоузгодження позицій і прийняття статусу іншого учасника взаємодії.

Під час прогулянки вихователька доручила Даніїлу та Марку виконати роль ведучих при розподілі ролей. Діти почали домовлятися між собою, але досить швидко між ними виникла суперечка, хто ж головний. Поступово спір досяг апогею і хлопці побилися. Гра не відбулась.

Аналіз поведінки дітей засвідчує, що основне протистояння у цьому випадку виникло із-за бажання кожного керувати одноосібно, не визнаючи прав іншого учасника. При цьому діти використовують різні аргументаційні доведення, щоб відстояти свою позицію. «Він не може бути головним! – відзначає Данііл. – Мене вибрали ведучим першим, бо я швидкий і розумний». «Ні, ти не будеш мною командувати! Це ти мусиш слухатися мене! – стискаючи кулаки, викрикує у відповідь Марко, – Я все-одно буду головний!».

Як бачимо, звичка домінувати у стосунках спричинила протест та незгоду дітей поступитися статусом та прийняти рольові позиції іншого. Їх взаємодія, розпочинаючись як конструктивна, поступово зруйнувалася, не принісши бажаного результату.

Бажання домінувати може містити різну змістову модальність. У одних випадках воно спрямоване відносно партнера, оскільки він сприймається як менш гідний, щоб зайняти домінуючі позиції (це ілюструє попередній сюжет). У іншому – дитячі устремління зорієнтовані на прагнення

домінувати в плані організації діяльності, визначенні мети спільної діяльності та її процесу. Їх успішність чи провальність значною мірою обумовлюються рівнем просоціальності поведінки. Як засвідчують наукові дослідження у період дошкільного дитинства, на зміну афективним реакціям про соціального типу приходять дії, засновані на процесах соціального пізнання. Когнітивна сфера починає виконувати центральну функцію у виборі стратегій поведінки (Н. В. Корчакова [4, с. 196]).

Покажемо це на конкретному прикладі поведінки двох подруг, між якими розгорівся конфлікт, хоча зазвичай дівчатка співпрацюють досить дружно. Протистояння виникло у зв'язку з відмовою однієї із подруг прийняти ідею іншої щодо сюжету гри (див. табл.1).

Таблиця 1.

Зміст непродуктивних транзакцій у дитячій взаємодії

Змістові показники дитячих транзакцій та зміна емоційних станів партнерів	
Влада	Поліна
Ходімо гратися в «Доньки-матері»	Ні, краще давай пограємо у «Магазин». Я – продавець.
Будемо гратися, як я сказала	Не хочу!
Чого стоїш? Ну, пішли вже!	Сказала, не буду!
А ще подруга! Я з тобою теж не гратимуся (продовжує наполягати, наступаючи на подругу)!	Моя гра цікавіша Я краще придумала (говорить гнівно і голосно)!
Тільки спробуй піти !!! (проговорює із гнівом та погрозою у голосі)	Не хочу я з тобою гратися. Ти погана (у очах дівчинки бринять сльози, у голосі тремтіння).

Такий тип конфліктів переважно розгортається при виборі дітьми неправильного стилю спілкування. Варто відзначити, що на думку В. Н. Белічевої таке інтегративне особистісне утворення як стиль взаємодії уже чітко простежуються у поведінці дітей дошкільного віку. Його особливості можна характеризувати з декількох позицій. За ознакою мотивації дитина може вести себе альтруїстично, колективістично, вибірково та егоїстично. За переважаючим емоційним станом її взаємодія з партнерами може бути доброзичливо-активною, доброзичливо-пасивною, агресивною. За спрямуванням цілей взаємодія може розгортатися як конструктивно-творча чи як руйнівна. За переважаючим способом зв'язків з однолітками взаємодія морже набувати форми керування, співпраці, змагання, подавлення, підкорення [2, с. 293].

Використання одним із партнерів наказових форм впливу, здійснення ним певних утисків знижує бажання іншого учасника працювати в діаді. Якщо спілкування започатковується у такій модальності, взаємодія переважно припиняється навіть не розпочавшись. За цих умов страждають як стосунки між дітьми, так і емоційний стан кожного із партнерів. Важливим аспектом взаємодії є результат спільної активності. В ігровій діяльності він зарані чітко не заданий і є продуктом спільного інтелектуального пошуку, який містить ідеї обох учасників, або ж згоду одного із партнерів з ідеями іншого. У реальних життєвих ситуаціях ця згода досягається не завжди. Як наслідок виникає проблемна ситуація, коли партнери пропонують певні ідеї та роблять спробу відстояти свою позицію. Одним із прийомів протидії є спроба виокремити власний підхід та перешкодити партнеру у здійсненні його програми.

Сашко Г. й Ілля П. разом будують з конструктора замок. Хлопчики не змогли домовитись про його конструкцію, тому почали сперечатися. Сашко будував по-своєму, а Ілля розбирав замок, який, за його словами, «побудований неправильно».

Дружні теплі стосунки між хлопчиками поступово наповнювалися негативними тенденціями. Міжособистісний простір дестабілізувався. Між дітьми почала простежуватися образа, неприйняття, впертість, злість. Врешті-решт емоційний фон спілкування став настільки деструктивним, що спровокував як розрив зв'язків між дітьми, так і незавершеність справи. Все ж необхідно визнати, що неприйняття учасниками взаємодії способів виконання завдання кимось із партнерів не обов'язково негативно позначається на результаті діяльності. Навпаки, у деяких випадках, неузгодженість позицій може сприяти підвищенню консолідації інших учасників ігрової спільноти. З'являються спроби презентувати успіхи підгрупи, яка позначається через категорію «Ми» та протиставити їх активності небажаного партнера. При оцінюванні результату діти схильні висловлювати критичні зауваження на адресу партнера, який не прийняв їх вказівки чи покинув ігровий простір.

Важливу роль у організації взаємодії і її результативності мають особистісні стосунки. Дружба між дітьми сприяє гармонізації співпраці. До того ж із середнього дошкільного віку

спостерігається усвідомлення дітьми значущості дружніх зв'язків з партнерами та використання цих особливостей стосунків не лише у ситуації прийняття певного особистісного рішення, а й при тлумаченні власних позицій. Все ж така мотивація може мати і негативний вплив на активність дітей та її результати.

Під час сніданку Аня і Марійка розпочали гру маленькими маріонетками. На зауваження виховательки Аня відповіла, що їсти молочну кашу вона не буде, тому краще пограється. Те ж саме відповіла і її подруга, хоча зазвичай їла кашу із задоволенням.

Вербальні транзакції подруг подані у таблиці (див. табл. 2)

Таблиця 2.

Зміст вербальних транзакцій на основі мотиву дружби

Вербальні транзакції	
Висловлювання Ані	Висловлювання Марійки
Я не люблю цю кашу! Не хочу їсти. Мені мама таку кашу не дає!	Аня не їсть, то і я не буду! Вона моя подружка, ми будемо разом не їсти. Я не голодна, вдома поснідала.

Аналіз неконструктивної взаємодії між дітьми з точки зору її мотиваційних основ дозволяє більш чітко визначати напрям психолого-педагогічної корекції дитячого спілкування та співпраці, що в цілому сприятиме оптимізації виховних стратегій та гармонізації стосунків між дітьми.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

Взаємодія між дітьми – основа співжиття дітей в організованих спільнотах. Рівень її конструктивності позначається як на загальній атмосфері групи, так і на самопочутті кожної дитини. Корекція неконструктивної взаємодії буде успішною за умови урахування її мотиваційних основ.

Список використаних джерел

1. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства / В. Н. Белкина. – М. : Юрайт, 2018. – 170 с.
2. Белкина В. Н. Психологические аспекты взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в контексте современных требований к дошкольному образованию / В. Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1, т. II. – С. 291–294.
3. Белкина В. Н. Уровни взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками / В. Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – № 3 (21). – С. 112–116.
4. Корчакова Н. В. Просоціальність особистості: становлення та розвиток : монографія / Н. В. Корчакова. – Рівне : Волин. обереги, 2017. – 440 с.
5. Крысько В. Г. Психология. Курс лекций : учеб. пособ. / В. Г. Крысько. – М. : Вуз. учеб., НИЦ ИНФРА-М, 2017. – 251 с.
6. Шелина С. Л. Формирование действий анализа ситуации интеракции у детей и взрослых : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – пед. психология / С. Л. Шелина. – М., 2003. – 163 с.
7. Шмидт А. Ф. Психолого-педагогические условия продуктивной совместной деятельности дошкольников / А. Ф. Шмидт // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4, т. II. – С. 254–258.
8. Kids Helping. Kids Teaching Typical Children to Enhance the Play and Social Skills of their Friends with Autism and Other PDDs : A Manual by Karen Pierce [Electronic document]. – Ph.D. & Laura Schreibman, Ph.D., 2007. – Access mode : <https://autism-center.ucsd.edu/autism-information/Documents/Peer%20training%20manual2007.pdf>.

References

1. Belkina V. N. Psikhologiya rannego i doshkolnogo detstva / V. N. Belkina. – M. : Yurayt. 2018. – 170 s.
2. Belkina V. N. Psikhologicheskiye aspekty vzaimodeystviya detey doshkolnogo vozrasta so sverstnikami v kontekste sovremennykh trebovaniy k doshkolnomu obrazovaniyu / V. N. Belkina // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2012. – № 1, т. II. – S. 291–294.
3. Belkina V. N. Urovni vzaimodeystviya detey doshkolnogo vozrasta so sverstnikami / V. N. Belkina // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 1999. – № 3 (21). – S. 112–116.
4. Korchakova N. V. Prosocialnist osobystosti: stanovlennya ta rozvytok : monografiya / N. V. Korchakova. – Rivne : Voly`ns`ki oberegy, 2017. – 440 s.

5. Krysko V. G. Psikhologiya. Kurs lektsiy : ucheb. posob. / V. G. Krysko. – M. : Vuz. ucheb. NITs INFRA-M., 2017. – 251 s.
6. Shelina S. L. Formirovaniye deystviy analiza situatsii interaktsii u detey i vzroslykh : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 – ped. psikhologiya / S. L. Shelina. – M., 2003. – 163 s.
7. Shmidt A. F. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya produktivnoy sovmestnoy deyatel'nosti doshkolnikov / A. F. Shmidt // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2014. – № 4, т. II. – S. 254–258.
8. Kids Helping. Kids Teaching Typical Children to Enhance the Play and Social Skills of their Friends with Autism and Other PDDs : A Manual by Karen Pierce [Elektronnyy dokument]. – Ph.D. & Laura Schreibman, Ph.D., 2007. – Rezhym dostupu : <https://autism-center.ucsd.edu/autism-information/Documents/Peer%20training%20manual2007.pdf>

V. I. Bezludna, L. P. Osmak DISPOSITIONAL DETERMINATION OF UNPRODUCTIVE INTERACTION BETWEEN CHILDREN

Article highlights the issues of interaction between children during the preschool childhood period. Interaction nature as transactional system and its stylistic characteristics have been discussed. The indicators of productive and non-productive interaction, their criteria indicators have been determined. Features of children's learning cognitive actions of the interaction situation analysis underlying the choice of the goal achieving manner have been highlighted on the basis of research analysis. The issues of studying the age genesis of interaction between children in the process of joint activities and the impact of organized psychological and pedagogical programs on this process have been discussed. Article analyzes the structure of social interaction, highlights its main components: cognitive and emotional. It is noted that it is also appropriate to highlight the motivational structure of social interaction of children.

The empirical information has been obtained by using the method of participant observation. Term paper highlights the motives, actualization of which leads to emergence of productivity absence in communication and joint activities of children. The motives of this group include the following: competition reason, presentation motivation, recognition needs, and desire to dominate the partner, desire to manage the process of activity or the definition of the cooperation purpose, reason for friendly relations. It has been noted that the organization of developmental and correctional work with children should take into account the dispositive basis of unproductive interaction.

Key words: social interaction, communication, cooperation, unproductive interaction, preschool period.

УДК 378.02:[159.98:311.54-057.212]

Т. П. БЕРЕЗЮК

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В УМОВАХ ВЗО

У статті систематизовано теоретичні і практичні складові формування професійної компетентності майбутніх менеджерів. Виокремлено актуальні завдання із удосконалення цього процесу для закладів вищої освіти і побудовано модель формування професійної компетентності фахівців із менеджменту. Проаналізовано наукові роботи зарубіжних і вітчизняних дослідників у галузі менеджменту, психології, педагогіки, внаслідок чого наведено визначення понять «компетентність», «професійна компетентність» та визначено їх вплив на формування умінь майбутніх менеджерів в умовах вищих навчальних закладів.

Ключові слова: професійна компетентність, менеджери, професійна компетентність майбутніх менеджерів, вища освіта, сфера обслуговування, навички.

В статье систематизированы теоретические и практические составляющие формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров. Выделены актуальные задачи по совершенствованию этого процесса для высших учебных заведений и построена модель формирования профессиональной компетентности специалистов по менеджменту. Проанализированы научные работы зарубежных и отечественных исследователей в области менеджмента, психологии, педагогики, в результате чего приведены определения понятий «компетентность», «профессиональная компетентность» и определено их влияние на формирование умений будущих менеджеров в условиях высших учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, менеджеры, профессиональная компетентность будущих менеджеров, высшее образование, сфера обслуживания, навыки.

Постановка проблеми. В умовах вищої освіти усі спеціальності потребують відповідної підготовки фахівців і формування у них сукупності професійної компетентності. Кожен майбутній фахівець повинен бути зацікавленим у можливості отримати якісну освіту, відповідно до цього процес навчання у вищому навчальному закладі для нього є можливістю засвоїти потрібний навчальний матеріал і розвивати професійні навички. Розуміння майбутньої професії, є одним із важливих чинників формування компетентності фахівців, у тому числі у сфері менеджменту. Психологічна та особистісна комплексність майбутніх менеджерів – розуміння майбутньої професії, що є одним із важливих чинників формування професійної компетентності фахівців, в тому числі у сфері менеджменту.

На фахівців із менеджменту, як управлінців у сфері обслуговування, незалежно від галузевої специфіки, покладаються досить важливі функції, оскільки їх робота передбачає управління підприємствами, державними установами, окремими бізнес-напрямами чи проектами, бюджетними або громадськими організаціями, політичними партіями та іншими формуваннями. Враховуючи ці функції, система підготовки майбутніх менеджерів повинна бути актуальною, сучасною, дієвою, функціональною і обов'язково адаптивною, оскільки від цього залежатиме якість роботи фахівця на майбутній посаді та результативність функціонування керованої структури. Зазначені концептуальні засади формування професійної компетентності майбутнього менеджера відомі в будь-якому навчальному закладі, але їх зміст по-різному наповнюється, використовується і розвивається.

В останні роки, в Україні звертається значна увага спеціальностям, які пов'язані із менеджментом, відбувається створення гідних умов для навчання студентів, оновлюються програми і навчальні плани, але залишаються деякі застарілі підходи. І тому, інколи професійна компетентність майбутніх менеджерів формується із похибками, які будуть заважати у подальшій роботі випускників вищого навчального закладу. Тому з'ясування і вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах ВНЗ є актуальним науковим завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження становлять значний інтерес наукові роботи, в яких відображаються різні підходи до формування професійної компетентності фахівців із менеджменту. Їх аналіз дає підстави стверджувати, що вивчення цих джерел щодо проблематики формування професійної компетентності майбутніх менеджерів вказує на достатньо глибоке її вивчення. Останніми роками досліджуваний напрям описували: Г. В. Бережна (фактори професійного розвитку менеджерів у міжнародному бізнесі) [1], Г. І. Євтушенко (формування менеджера, як фахівця: проблеми та перспективи) [4], В. І. Жигір (особливості професійної компетентності менеджерів освіти) [5], В. В. Ковальчук (сутнісно-змістова характеристика категорії «професійна компетентність» як показника рівня фахової підготовки студентів) [7], Л. М. Омельченко (проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців енергетичного профілю у сучасних умовах) [10], К. П. Осадча (аналіз понять «компетенція» та «компетентність» у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі) [11], І. В. Саух (моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі) [13], Г. А. Чередниченко (формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей) [14], О. М. Яценко (лідерські якості в структурі складових компетентностей менеджерів), М. Р. Яцик (теоретичні і практичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх магістрів з менеджменту економічної безпеки) [16], В. В. Ягупов, В. І. Свистун (компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти) [15] та ін.

Отже, враховуючи вітчизняний і зарубіжний досвід, який існує в розвитку психолого-педагогічної думки, виникла потреба у розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності майбутнього фахівця в сфері управління. Проте, залишається багато невивчених аспектів цієї проблеми, зокрема, при підготовці майбутніх менеджерів. Так, недостатньо висвітлені чинники, які впливають на формування професійної компетентності, відсутнє уточнення категоріального інструментарію і психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності.

Тому **метою статті** є систематизація теоретичних і практичних складових формування професійної компетентності майбутніх менеджерів і виокремлення актуальних завдань із удосконалення цього процесу для вищих навчальних закладів, а також побудова моделі формування професійної компетентності фахівців із менеджменту.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні сфера обслуговування активно розвивається у світі і посідає вагоме місце в професійній діяльності. Тому прогнозується потреба у висококомпетентних спеціалістах нового формату, які повинні забезпечити відповідне теоретичне і практичне підґрунтя для розвитку цієї сфери діяльності в умовах жорсткої конкуренції. Адже

необхідно готувати менеджерів до середовища, де обов'язки постійно змінюються, інформація надходить через безліч каналів, а ефективність діяльності залежить від уміння вирішувати низку проблем. Управлінець у сфері обслуговування повинен здійснювати конкурентоспроможну діяльність за умов глибокого опанування знань в галузі економіки, менеджменту, правознавства, глобальних інформаційних технологій, володіння кількома мовами і навичками практичної та економічної психології. Крім того, менеджер повинен вміло формувати ефективні міжособистісні відносини, творчо підходити до вирішення проблем, досягати поставленої мети і результатів.

Варто враховувати, що відбуваються істотні зміни у суспільстві, адже зростає обсяг знань і доступної інформації. Завдання вищих навчальних закладів – надавати потрібні, актуальні знання із спеціальності, які будуть реалізовані практично. На жаль, протягом пяти-шести років навчання неможливо достатньо підготувати фахівця для професійної діяльності на все життя. Все частіше зустрічається таке поняття, як «період напіврозпаду компетентності», тобто це така одиниця виміру старіння знань спеціаліста, коли його компетентність знижується на п'ятдесят відсотків. Причинами цього є швидкий науково-технічний розвиток, поява нової інформації, зміни у зовнішньому середовищі тощо. У деяких професіях ця межа починається навіть швидше, ніж через 5 років. Тобто знання, отримані на перших курсах, можуть втратити свою актуальність в момент закінчення навчання. Враховуючи це, вирішення проблеми вбачається в переході на постійний освітній процес, коли базова освіта доповнюється програмами додаткової освіти у вигляді курсів, тренінгів, майстер-класів, програм підвищення кваліфікації тощо.

Важливою складовою, яка впливає на потенціал менеджера сфери обслуговування, є його компетентність. Розглянемо поняття «компетентність» та «професійна компетентність». Компетентність – це наявність знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної діяльності у певній галузі. О. П. Литвінова-Головань зазначає, що компетентність – це «потенціальна готовність вирішувати завдання з розумінням справи, постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного використання цих знань в конкретних умовах, іншими словами, володіння оперативними і мобільними знаннями» [8]. І. В. Саух зазначає, що компетентність виступає поняттям, яке висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності. В цьому розумінні компетентність є похідною від компетенції, виступає як характеристика індивідуальної специфіки кожного окремого суб'єкта, що володіє компетенцією, вимірюваним умінням, здатністю, знанням або поведінковою характеристикою, необхідною для успішного виконання певної роботи [13]. У свою чергу, Н. В. Литвінова визначає компетентність як здібність робітника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії, домагаючись високих кількісних та якісних результатів праці на основі наявних у нього професійних знань, умінь і навичок [9]. Щодо поняття «професійної компетентності», то С. М. Вишнякова визначає її як «формування на базі загальної освіти таких професійно значимих для особистості та суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе у конкретних видах трудової діяльності, відповідних до суспільно необхідного розділення праці та ринкового механізму стимулювання» [2]. Із врахуванням професійного спрямування менеджерів, Л. М. Омельченко, О. М. Керницький пропонують під «професійною компетентністю» вважати теоретичну, практичну і психологічну його підготовленість до професійної діяльності, що виявляються в творчій здатності та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до її ефективного здійснення і досягнення оптимальних результатів під час виконання посадових обов'язків [10].

Отже, професійну компетентність можна визначити як наявність умінь, знань і навичок в їх безпосередньому взаємозв'язку та взаємозалежності, сформованих на базі загальної освіти, здатність до їх постійного оновлення, а також особисті якості індивіда, які з набуттям досвіду використовуються під час професійної діяльності. Важливу роль в аналізі зазначеної проблеми відіграє розробка моделі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів як теоретичної системи знань, умінь та подальша їх практична реалізація, забезпечуючи процес організації вирішення найважливіших завдань психології менеджменту. Соціальний розвиток національної економіки в умовах глибоких глобальних процесів зумовлює потребу у підготовці управлінців нового формату. Вищим навчальним закладам, яким відводиться провідна роль у цьому процесі, необхідно готувати фахівців із менеджменту до функціонування у надзвичайно непередбачуваному середовищі, що характеризується постійною зміною обов'язків, різноплановими інформаційними потоками, обізнаністю підлеглих у суспільно-політичних, економічних та інших явищах, що може створювати проблеми в управлінні колективом. Ефективність діяльності при цьому у певному обсязі залежить від уміння вирішувати проблеми під впливом:

- потужного конкурентного середовища і врахування економічної ситуації різних країн;
- зміни критеріїв визначення ступеня кваліфікації виконуваних завдань унаслідок поширення інформаційних технологій;
- політичних, соціально-економічних і психологічних факторів, що дестимулюють працівників і ускладнюють проблеми національного масштабу;
- низької репутації менеджерів різних рівнів, що супроводжується негативним ставленням і недовірою до керівника;
- переорієнтації життєвих цінностей працівників.

Зазначимо, що перелік вимог до компетентності фахівця з менеджменту впродовж багатьох років залишається майже незмінним. Кожен управлінець сфери обслуговування повинен досконало знати специфіку галузі, в якій він планує працювати, мати чітко виражені риси лідера, бути обізнаним у особливостях планування, чітко окресленої діяльності та контролю виробничо-господарських процесів на підприємстві, в закладі тощо. Також, значна увага приділяється менеджменту персоналу, адже кожен працівник є особливим, і це особистість, яка повинна бути цінною для підприємства, організації. І тому професійно-компетентному менеджеру варто бути спроможним скоординувати роботу будь-якого працівника в колективі для виконання поставлених завдань і досягнення спільної мети. Відповідно до цього формування професійної компетентності майбутніх менеджерів повинно включати не лише відповідні сучасні теоретичні матеріали, але і практичний досвід, а саме складатися із побудови чітко послідовних критеріїв (рис.1).

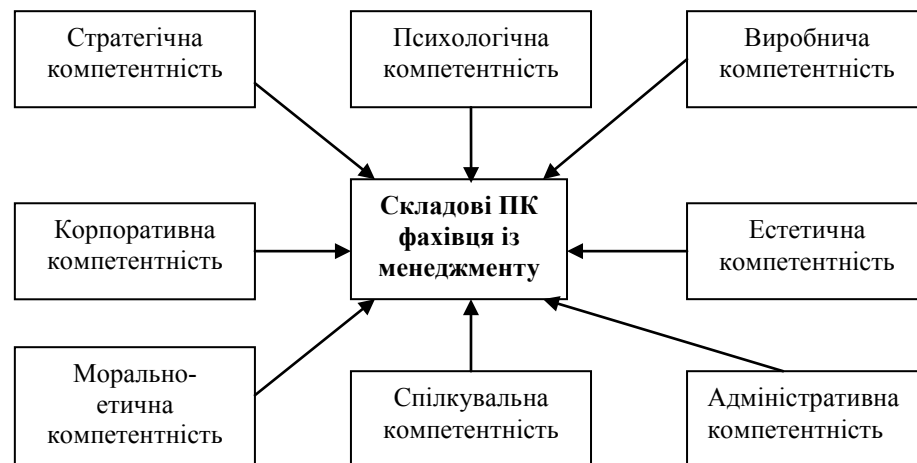


Рис.1. Складові професійної компетентності фахівця з менеджменту

Стратегічна компетентність. У діяльності кожного підприємства (організації) є напрям розвитку, що сформований як стратегії, в якому тактичні прийоми, налагоджені цілі зумовлені галузевою специфікою, прагненнями власників або спонсорів отримати дохід із необхідністю виконання соціальної функції. У таких умовах менеджер повинен розробляти плани розвитку організації як в єдиній системі. Відповідно до цього розробляються підходи щодо планування, організації, обліку, аналізу, контролю, мотивації праці задля досягнення визначеної мети.

Щодо корпоративної компетентності визначимо, що у діяльності організації іноді трапляються обставини, які супроводжуються чинниками ризику і невизначеності, де вимагається від кваліфікованого менеджера якісних управлінських рішень. Ця ситуація зумовлює з-поміж безлічі різноманітних варіантів обирати максимально раціональні для підприємства. До функцій менеджера входить розробка цілей, напрямів підприємства, їх ресурсного забезпечення, а в обов'язки підлеглих – виконання цих завдань. Фаховий менеджер завжди обізнаний з проблемами підприємства, прагне до оперативного їх вирішення із збереженням інтересів усіх учасників, а отже дотримується адміністративної компетентності. Спілкування, безпосередній мовленнєвий контакт, мовна взаємодія відіграє важливе значення в роботі фахівця сфери обслуговування, і тому врахування спілкувальної компетентності є ключовою позицією. Психологічна компетентність. Наявність характеристик всебічно розвиненої людини, здатної реалізовувати свої здібності у творчій праці, які формуються шляхом відповідної психологічної готовності до виконання обов'язків на посаді менеджера. Забезпечення цих характеристик менеджера можливе внаслідок вивчення психологічних наук. Знання менеджером основ виробництва (виробнича компетентність) є необхідним під час управлінської діяльності.

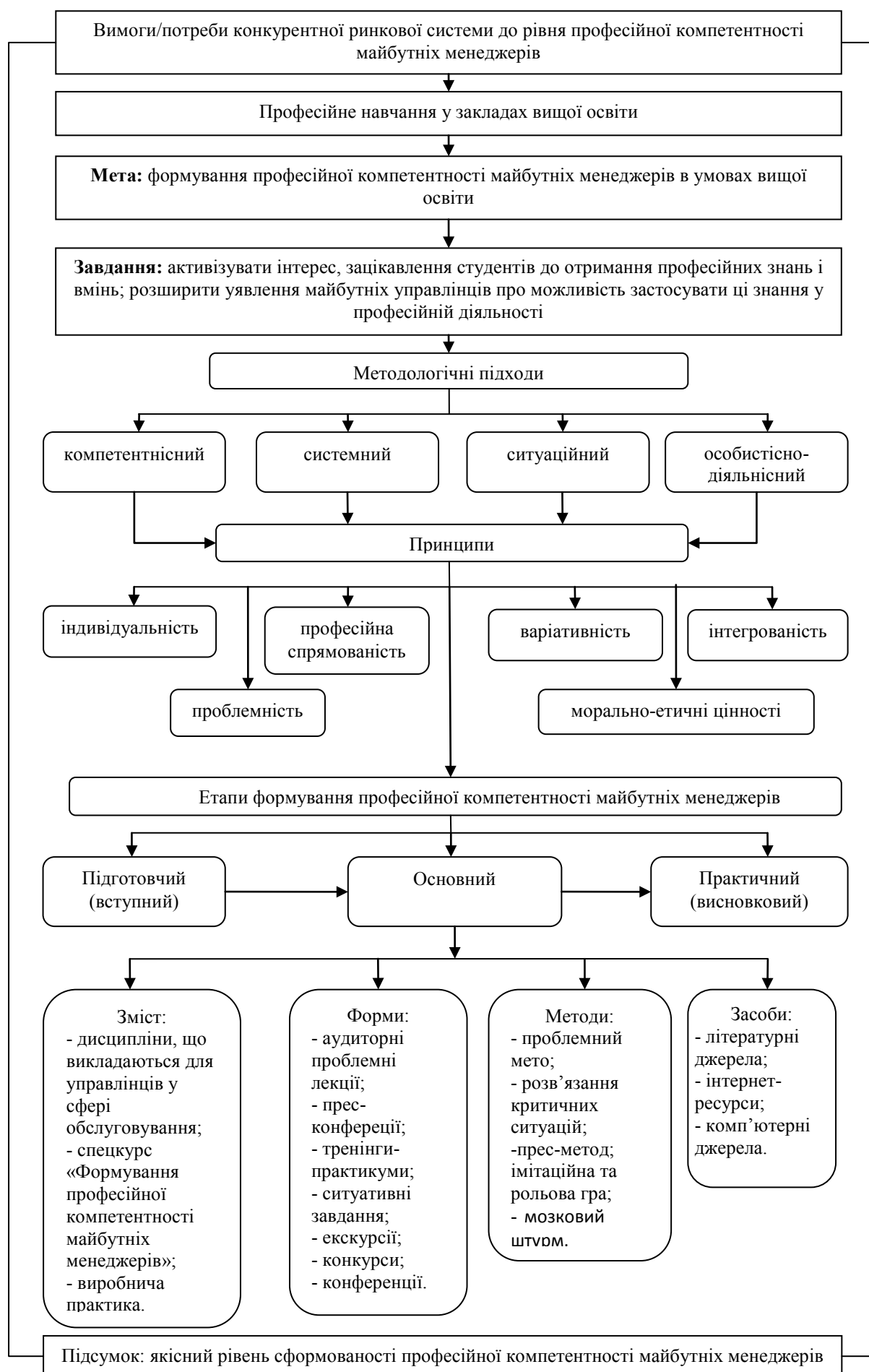


Рис. 2. Модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів

Особливо це стосується менеджерів низової ланки управління. Інколи вони змушені особисто виконувати певну частину трудової діяльності, однак, щоб не відбулося обмеження і підміна його функцій, менеджер повинен допомагати підлеглим у вирішенні проблем, навчати та консультувати співробітників, надавати кваліфікаційну оцінку способам і результатам діяльності співробітників. Підсумовуючи ці складові, необхідно пам'ятати про морально-етичні і естетичні показники професійної компетентності. Адже у контакті із клієнтами, підлеглими, керівництвом загальна культура поведінки, знання морально-етичних засад є вагомими елементами успіху роботи майбутнього менеджера. Виходячи з вищезазначеного, нами запропонована модель (рис. 2), яка визначає структуру і функціональні зв'язки складових процесу формування професійної компетентності майбутніх менеджерів із врахуванням перебування останніх у вищих навчальних закладах. Дана модель є визначною у підготовці фахівця сфери обслуговування, розвитку його професійної значущості, оскільки:

- спрямованість на розвиток забезпечує студентів остаточними способами пізнавальної діяльності, формує потребу в постійному самовдосконаленні, що важливо для подальшої професійної освіти;

- організація колективної й індивідуальної діяльності сприяє розвитку основних якостей, створює умови для адекватної самооцінки та самоусвідомлення, формує відповідальне ставлення до дотримання загальнолюдських норм;

- діяльнісна основа організації навчання формує розуміння значущості активної позиції студента в діяльності, необхідності якісно підібраних засобів для організації певних дій.

Отже, найважливішим елементом методологічно-цільового блоку моделі формування професійної компетентності майбутнього менеджера є мета, завдання, методологічні підходи, принципи. При побудові моделі було визначено основні етапи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах вищої освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, важливою характеристикою майбутнього менеджера є професійна компетентність, якісна сформованість якої дозволяє випускнику вдало і обґрунтовано ухвалювати різні рішення у процесі подальшої професійної діяльності. Головною задачею вищої школи є формування основних професійних характеристик у студентів, а саме навичок діяльнісної саморегуляції майбутнього фахівця та максимальний розвиток установок, які створюють домінуючу спрямованість особистості, пропонуючи обґрунтований сенс всій його професійній діяльності.

Отже, сьогодні завданням професійної освіти є формування сучасного фахівця як цілісної особистості, яка має систему спеціальних та загальнолюдських якостей. У результаті дослідження цієї теми нам вдалося виявити найбільш загальні вимоги до моделі сучасного фахівця сфери менеджменту. Аналіз цієї моделі та вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики свідчить, що модель професійної компетентності управлінця сфери обслуговування повинна складатися із багатьох компонентів: фахового, інтелектуального, комунікаційного, творчого, особистісного, інформаційного, морального тощо. Подальші дослідження орієнтовані на більш детальне визначення особистісних і професійних якостей студентів як майбутніх менеджерів, необхідних для виявлення та розвитку у процесі навчання.

Список використаних джерел:

1. Бережна Г. В. Фактори професійного розвитку менеджерів у міжнародному бізнесі / Г. В. Бережна // Держава та регіони. – 2012. – № 2. – С. 67–72.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Євтушенко Г. І. Формування менеджера, як фахівця : проблеми та перспективи / Г. І. Євтушенко, В. І. Куценко // Науковий вісник НУДПС України. – 2012. – № 1. – С. 12–21.
4. Євтушенко Г. І. Шляхи формування професійної компетентності майбутнього менеджера / Г. І. Євтушенко, Л. О. Вітренко // Збірник наукових праць Національного університету державної податкової служби України. – 2013. – № 1. – С. 69–78.
5. Жигір В. І. Особливості професійної компетентності менеджерів освіти / В. І. Жигір // Молодь і ринок. – 2011. – № 5. – С. 64–69.
6. Кузьменко О. С. Формування професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів з позиції акмеологічного підходу / О. С. Кузьменко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2013. – № 19. – С. 93–95.

7. Ковальчук В. В. Сутнісно-змістова характеристика категорії «професійна компетентність» як показника рівня фахової підготовки студентів / В. В. Ковальчук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 18–19. – С. 84–88.
8. Літвінова-Головань О. П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах / О. П. Літвінова-Головань // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 40 (93). – С. 471–475.
9. Литвинова Н. В. Поняття «компетенція» і «компетентність» у працях сучасних педагогів [Електронний ресурс] / Н. В. Литвинова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 19. – Режим доступу : http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_102_106.pdf.
10. Омельченко Л. М. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців енергетичного профілю у сучасних умовах / Л. М. Омельченко, О. М. Керницький // Вісник Кременчуцького державного університету імені Михайла Остроградського. – Кременчук : КДУ, 2010. – Вип. 3 (62), ч. 1. – С. 169–172.
11. Осадча К. П. Аналіз понять «компетенція» та «компетентність» у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі [Електронний ресурс] / К. П. Осадча // Педагогічний дискурс. – 2011. – Режим доступу : [file:///C:/Users/Валера/Desktop/peddysk_2011_9_61%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Валера/Desktop/peddysk_2011_9_61%20(2).pdf).
12. Поведа Т. П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах контекстного навчання / Т. П. Поведа // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2015. – № 21. – С. 123–126.
13. Саух І. В. Моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі [Електронний ресурс] / І. В. Саух // Економіка. Управління. Інновації. – 2010. – № 2 (4). – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2010_2_38.
14. Чередниченко Г. А. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей / Г. А. Чередниченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – № 41. – С. 386–392.
15. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – 2007. – Т. 71. – С. 3–8.
16. Яценко О. М. Лідерські якості в структурі складових компетентностей менеджерів / О. М. Яценко // Педагогічні науки. Сер. : Молодий вчений. – 2016. – № 6 (33). – С. 496–500.
17. Яцик М. Р. Теоретичні і практичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх магістрів з менеджменту економічної безпеки / М. Р. Яцик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – 2013. – Вип. 44. – С. 273–278.

References:

1. Berezhna H. V. Faktory profesiinoho rozvytku menedzheriv u mizhnarodnomu biznesi / H. V. Berezhna // Derzhava ta rehiony. – 2012. – № 2. – С. 67–72.
2. Vishnyakova S. M. Professionalnoe obrazovanie. Klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika : slovar / S. M. Vishnyakova. – М. : NMTs SPO, 1999. – 538 s.
3. Ievtushenko H. I. Formuvannia menedzhera, yak fakhivtsia : problemy ta perspektyvy / H. I. Yevtushenko, V. I. Kutsenko // Naukovyi visnyk NUDPS Ukrainy. – 2012. – № 1. – С. 12–21.
4. Ievtushenko H. I. Shliakhy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho menedzhera / H. I. Yevtushenko, L. O. Vitrenko // Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho universytetu derzhavnoi podatkovoi sluzhby Ukrainy. – 2013. – № 1. – С. 69–78.
5. Zhyhir V. I. Osoblyvosti profesiinoi kompetentnosti menedzheriv osvity / V. I. Zhyhir // Molod i rynek. – 2011. – № 5. – С. 64–69.
6. Kuzmenko O. S. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv z pozytsii akmeolohichnoho pidkhodu / O. S. Kuzmenko // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Ser. : Pedahohichna. – 2013. – № 19. – С. 93–95.
7. Kovalchuk V. V. Sutnisno-zmistovna kharakterystyka katehorii «profesiina kompetentnist» yak pokaznyka rivnia fakhovoi pidhotovky studentiv / V. V. Kovalchuk // Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. – 2007. – № 18–19. – С. 84–88.
8. Litvinova-Holovan O. P. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z turyzmu u vyshchyykh navchalnykh zakladykh. / O. P. Litvinova-Holovan // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – 2015. – Vyp. 40 (93). – С. 471–475.

9. Litvinova N. V. Ponyattya «kompetentsIya» I «kompetentnIst» u pratsyah suchasniy pedagogiv [Elektronniy resurs] / N. V. Litvinova // Pedagogichni nauki. – 2011. – Vip. 19. – Rezhim dostupu : http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_102_106.pdf.
10. Omelchenko L. M. Problema formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv enerhetychnoho profilu u suchasnykh umovakh / L. M. Omelchenko, O. M. Kernyskyi // Visnyk Kremenchutskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho. – Kremenchuk : KDU, 2010. – Vyp. 3 (62), ch. 1. – S. 169–172.
11. Osadcha K. P. Analiz poniat «kompetentsiia» ta «kompetentnist» u zarubizhnii ta vitchyzniani naukovii literaturi [Elektronniy resurs] / K. P. Osadcha // Pedagogichnyi dyskurs. – 2011. – Rezhym dostupu : [file:///C:/Users/Valera/Desktop/peddysk_2011_9_61%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Valera/Desktop/peddysk_2011_9_61%20(2).pdf).
12. Poveda T. P. Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv na zasadakh kontekstnoho navchannia / T. P. Poveda // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Ser. Pedagogichna. – 2015. – № 21. – S. 123–126.
13. Saukh I. V. Modeli profesiinoi kompetentnosti menedzhera turystychnoi industrii yak osnova konkurentospromozhnosti haluzi [Elektronniy resurs] / I. V. Saukh // Ekonomika. Upravlinnia. Innovatsii. – 2010. – № 2 (4). – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2010_2_38. – Nazva z ekrana.
14. Cherednychenko H. A. Formuvannya profesiinoi kompetentnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostei / H. A. Cherednychenko // Problemy suchasnoi pedagogichnoi osvity. Ser. : Pedagogika i psykholohiia : zb. st. – Yalta : RVV KHU, 2013. – № 41. – S. 386–392.
15. Iahupov V. V. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity / V. V. Iahupov, V. I. Svystun. // Naukovi zapysky NaUKMA. Seriya «Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota». – 2007. – T. 71. – S. 3–8.
16. Iatsenko O. M. Liderski yakosti v strukturi skladovykh kompetentnostei menedzheriv / O. M. Yatsenko // Pedagogichni nauky. Ser. : Molodyi vchenyi. – 2016. – № 6 (33). – S. 496–500.
17. Iatsyk M. R. Teoretychni i praktychni aspekty formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv z menedzhmentu ekonomichnoi bezpeky / M. R. Yatsyk // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya «Pedagogichni nauky : realii ta perspektyvy». – 2013. – Vyp. 44. – S. 273–278.

T. Bereziuk. THE MODEL OF FUTURE MANAGERS' PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN CONDITIONS OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Theoretical and practical components of the formation of future managers' professional competence are systemized in the article. The actual tasks for the improvement of this process for higher education institutions are highlighted and the model of formation of management specialists' professional competence is constructed.

The scientific works of foreign and native researchers are analyzed. As a result definition of concepts "competence", "professional competence" is defined and their influence on formation of future managers' skills in conditions of higher educational establishments is determined.

It is defined that service managers should perform competitive activities under conditions of profound knowledge of economics, management, law, global information technologies, fluency in several languages, practical and economic psychological skills.

It is noted that each manager of the service sector should know the specifics of the industry he intends to work, have clearly defined features of the leader, be aware of the features of planning, clearly defined activities and control of production and economic processes at the enterprise, institution, etc.

In the article a lot of attention is paid to the management of the staff, because each employee is special. This person should be valuable to the enterprise, organization, and therefore the competent manager should be able to coordinate the work of any employee in the team to perform the tasks and achieve a common goal.

Key words: *professional competence, managers, future managers' professional competence, higher education, service sector, skills.*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВІКОВИХ КРИЗ ОСОБИСТОСТІ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ЮНАЦТВА

Стаття присвячена динаміці змін вікових етапів розвитку, початком і завершенням кожного з яких є переживання криз, які виводять до нових якісних змін психологічного та соціального контексту особистості. У статті здійснено теоретичний аналіз вікових криз від народження до юнацького періоду як закономірних етапів психічного розвитку особистості дитини. Визначено хронологічні межі вікових криз. Здійснено класифікацію ознак, симптомів та типологію вікових криз. Зазначено, що вікові кризи вносять конструктивні новоутворення в структуру особистості, завдяки яким вона отримує новий досвід, який поділяється на внутрішній, або суб'єктивний, і соціальний (зовнішній), або об'єктивний.

Ключові слова: критичні періоди, стабільні періоди, вікова криза, криза новонародженості, комплекс пожвавлення, криза 3-х років, криза 6-7 років, підліткова криза, юнацька криза.

Статья посвящена динамике изменений возрастных этапов развития, началом и завершением каждого из которых есть переживание кризисов, выводят к новым качественным изменениям психологического и социального контекста личности. В статье осуществлен теоретический анализ возрастных кризисов от рождения до юношеского периода как закономерных этапов психического развития личности ребенка. Определены хронологические границы возрастных кризисов. Осуществлена классификация признаков, симптомов и типология возрастных кризисов. Отмечено, что возрастные кризисы вносят конструктивные новообразования в структуру личности, благодаря которым она получает новый опыт, который делится на внутренний или субъективный, и социальный (внешний), или объективный.

Ключевые слова: критические периоды, стабильные периоды, возрастной кризис, кризис новорожденности, комплекс оживления, кризис 3-х лет, кризис 6-7 лет, подростковый кризис, юношеский кризис.

Постановка проблеми. Питання теоретичного аналізу вікових криз від народження до юнацького періоду є надзвичайно актуальним, так як стрімкі зміни в суспільстві стимулюють дитину до безперервного розвитку, а лабільність соціальних норм розмиває орієнтири розвитку особистісної ідентичності. Серед різних форм ідентичностей найбільш загальними і розділеними є вікові орієнтири як основа самоідентифікації особистості дитини. Вивчення психологічних закономірностей вікових криз особистості (симптомів, особливостей протікання, головних новоутворень) дозволить виробити загальні принципи і розробити індивідуальні стратегії психологічного супроводу особистості дитини в періоди криз. Це одна з істотних причин, яка викликає необхідність розробки загально психологічної концепції вікових криз розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різні періоди життя людини відбуваються зміни в її психіці. Вони можуть розгортатися повільно і поступово (еволюційні зміни). У кризові періоди розвитку і становлення індивіда ці зміни раптово вибухають, розвиваються бурхливо і швидко, призводячи до глибоких наслідків. Цей психологічний феномен позначений поняттям «вікові кризи». Вікові кризи – особливі, перехідні періоди розвитку людини, які характеризуються психологічними змінами і нею переживаються.

Феномен вікових криз як психологічного явища в контексті теорій періодизації розвитку людини досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Л. Божович, Я. Неверович, В. Давидов, Л. Обухова, І. Славина, І. Кон, О. Донченко, Т. Титаренко, С. Холл, З. Фрейд, Е. Еріксон та ін. [3; 5; 6; 7]. Дослідники встановлюють індивідуальні характеристики переживання вікових криз розвитку та зараховують їх до природних процесів формування особистості. На думку Л.С. Виготського, криза, чи критичний період, – час якісних позитивних змін, результатом яких є перехід особистості на більш високий щабель розвитку. Зміст кризи – це руйнування соціальної ситуації розвитку, що склалась та виникнення нової [5]. У сучасній психології ще не вироблено єдиного погляду на вікові кризи. Одні дослідники вважають їх ненормальним, болісним явищем, результатом неправильного виховання, інші – вбачають у кризах конструктивну функцію, вважаючи їх закономірним, неминучим явищем. Очевидно, більшу рацію мають ті, хто називає вікову кризу природним явищем, оскільки протягом життя її переживають усі люди. За своєю суттю вона є внутрішнім конфліктом з приводу життя, його сенсу, головних цілей і шляхів їх досягнення. Переживання людиною кризи тісно пов'язане з глибиною і гостротою

усвідомлення кризового стану, з рівнем особистісної зрілості, із здатністю її до рефлексії. Вікова криза визріває всередині особистості, настання її спричинюється тим, наскільки людина засвоїла все, що необхідно було опанувати на певному віковому етапі. Т. Титаренко визначає кризу як конфлікт між актуальним, сьогодишнім напрямком життєвого шляху та майбутньою магістральною лінією, головною життєвою траєкторією. [5]

Формулювання цілей статті. Метою нашої роботи є виконання теоретичного аналізу наукових підходів до проблеми вікових криз як природних закономірностей психічного розвитку особистості від народження до юнацтва; сформулювати власну точку зору з порушеної проблематики; визначити загальну психологічну характеристику симптомів та ознак вікових криз; окреслити головні новоутворення як детермінанти рушійного розвитку після вікових криз.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток дитини є нерівномірним. На одних етапах зміни у дитячій психіці відбуваються повільно та поступово (*стабільні періоди*), на інших — бурхливо й швидко (*критичні періоди*). Послідовність розвитку визначається чергуванням стабільних і критичних періодів. Незначні та малопомітні для оточення зміни під час довгих стабільних періодів зумовлюють появу вікових новоутворень внаслідок якісних стрибків у розвитку під час криз. *Критичні періоди розвитку* були відкриті емпіричним шляхом, причому непослідовно (криза семи, трьох, тринадцяти, першого року і, нарешті, криза новонародженості). За влучним висловом Л.Виготського, якби кризи не відкрили емпірично, їх необхідно було б сформулювати теоретично [7]. Під час кризи дитина за дуже короткий термін змінюється у своїх основних рисах. Це революційний, бурхливий, стрімкий перебіг подій як за темпами, так і за змістом змін, що відбуваються.

Для критичних періодів характерні певні особливості:

1. Їх межі вкрай невиразні, розмиті. Криза настає непомітно, дуже важко визначити момент її початку й завершення. Різке загострення (кульмінація) спостерігається лише всередині цього етапу.

2. Апогей кризи для оточення виявляється у зміні поведінки дитини, її «важковихованості». Дитина ніби виходить з-під контролю дорослих, стає вередливою, стрімко знижується успішність у школі та працездатність, зростає кількість конфліктів з оточенням. Внутрішнє життя пов'язане з болісними переживаннями.

3. Розвиток під час кризи має переважно негативний характер. На відміну відстабільних періодів, тут відбувається швидше руйнівна, ніж творча робота. Дитина не стільки здобуває, скільки щось втрачає з надбаного раніше. Водночас у критичні періоди спостерігаються й конструктивні процеси розвитку, поява новоутворень, що мають перехідний характер і не зберігаються надалі у тому самому вигляді (наприклад, автономна мова однорічних дітей).

Період розвитку дитини від народження до одного року називають *стадією немовляти*. У ній визначають важливу фазу новонародженості (від моменту народження до одного-двох місяців). Фізично відокремившись від матері, дитина має адаптуватися до інших умов життя. Криза новонародженості – проміжний період між внутрішньоутробним і позаутробним способом життя: народжуючись, дитина потрапляє в зовсім нові умови – холод, яскраве світло, повітряне середовище, яке вимагає іншого типу дихання і т.д. Пристосовуватися до нових умов життя дитині допомагають спадково закріплені механізми – безумовні рефлекси (харчові, захисні та орієнтовні). Ознакою кризи є втрата дитиною ваги у перші дні після народження. За умови вдоволення органічних потреб та дотримання правильного режиму і виховання у дитини формуються нові, власне людські потреби (в отриманні вражень, у спілкуванні з дорослими тощо), на їх основі здійснюється психічний розвиток. Поступово на появу дорослого в дитини виробляється специфічна емоційно-рухова реакція («комплекс пожвавлення» за Н.Фігуріним, М.Денисовою), яку вважають початком другої фази розвитку немовляти.

Комплекс пожвавлення — специфічне психічне новоутворення, що слугує межею критичного періоду новонародженості, а час його появи є основним критерієм нормальності психічного розвитку дитини. Соціальна ситуація життя немовляти з матір'ю спричиняє появу нового типу діяльності — безпосереднього емоційного спілкування дитини і матері. Згідно з дослідженнями Д. Ельконіна й М. Лісіної, специфічна особливість цієї діяльності полягає в тому, що її предметом є інша людина.

Протягом першого року в житті дитини відбувається різка зміна ситуації, яка виявляється в переході від біологічного типу розвитку (несформованості поведінки, безпорадності, потреб у їжі й теплі) до соціального (активності, потреб у взаємодії з іншою людиною, пізнанні навколишнього світу), що, як правило, дається їй дуже непросто, породжує кризові переживання. Криза першого року життя – криза, яка обумовлена руйнуванням необхідності емоційної взаємодії дитини з дорослим і проявляється в плаксивості, похмурості, інколи в порушенні сну, втраті апетиту тощо. Головною ознакою кризи першого року є різке зростання незалежності дитини від дорослих: вона опановує ходьбу і предметні дії, стає активнішою, з нею не можна не рахуватися. За такої ситуації

загострюються переживання, чутливість до різноманітних впливів. Протягом цього періоду розвитку важливим є встановлення соціальних зв'язків дитини з усіма членами сім'ї (дорослими та іншими дітьми). Усе це зумовлює появу в результаті кризових переживань почуття довіри немовляти до об'єктів навколишнього світу. Усвідомлюючи значущість кризового періоду в житті дитини, дорослі повинні вчасно перебудувати стосунки з нею, надати їй більше свободи і самостійності. У річному віці соціальна ситуація розвитку різко змінюється. Ще недавно безпорадна дитина, будь-яка потреба якої опредмечувалася дорослим, тепер уже багато чого навчилася. Здатність самостійно пересуватись відкрила для неї загадковий світ предметів. Якщо раніше дорослий був центром її світу, то тепер вона мовби заворожена предметами. З'являються перші афективні реакції – сильні короточасні нервово-психічні збудження, пов'язані переважно з невдачами, які виникають у процесі засвоєння предметних дій. Зв'язок між дитиною і дорослим опосередковується предметом.

Нормальне подолання кризи першого року життя спричинює розпад «Ми» (дитина і мама – єдине ціле), становлення першої форми «Я» особистості дитини. Кризу першого року життя не вважають гострою. Встановлення нових стосунків з дитиною, надання їй певної самостійності у дозволені межі, терпіння й витримка дорослих пом'якшують характер кризи. Основними новоутвореннями цього періоду розвитку є формування структури мовної та предметної дії. Поява та зникнення автономної мови знаменує початок і кінець кризи першого року.

Межа між раннім і дошкільним віком – один із найважливіших моментів у житті дитини. Одним з наслідків інтенсивного розвитку спільної діяльності дитини і дорослого у ранньому віці є формування в дитини системи власного «Я» – центрального новоутворення, що виникає наприкінці цього етапу (Л. Божович). Малюк вчиться відокремлювати себе від дорослого, починає ставитися до себе як до самостійного «Я», тобто в нього з'являються початкові форми самосвідомості. Усе це сприяє розвитку прагнення дитини хоча б у вузьких межах своїх можливостей діяти самостійно, без допомоги дорослих («Я сам»). Цей період вважають критичним («криза трьох років»), оскільки дорослі мають труднощі у взаєминах з дитиною.

Поширена криза трьох років уперше була описана Ельзою Келер у праці «Про особистість трирічної дитини» [4]. Вона визначає низку важливих симптомів цієї кризи:

1. *Негативізм* – негативна реакція не на саму дію, яку дитина відмовляється виконувати, а на вимогу або прохання дорослого.
2. *Упертість* – це реакція дитини, котра наполягає на чомусь не тому, що їй цього дуже хочеться, а тому, що сама про це сказала дорослому і вимагає, щоб на її думку звернули увагу. Малюк починає усвідомлювати себе як особистість і хоче, щоб на цю особистість зважали.
3. *Примхливість* близька до негативізму і упертості, але має більш генералізований і безособистісний характер. Це протест домашнього устрою, що спрямований не проти конкретного дорослого, а проти всієї системи взаємин, що склалися в ранньому дитинстві, проти прийнятих у сім'ї норм виховання. Дитина хоче все робити і вирішувати сама. Під час криз гіпертрофована тенденція до самостійності призводить до *свавілля* – прагнення емансипації від дорослого. Дитина хоче бути самостійною. Це дещо нагадує кризу першого року, але тоді було прагнення фізичної самостійності, а тепер ідеться про глибший рівень – самостійність наміру, задуму.
4. Прагнення до самостійності часто неадекватне можливостям дитини і викликає додаткові конфлікти з дорослими. У деяких дітей конфлікти з батьками стають регулярними, вони постійно перебувають у стані війни з дорослими. Тоді говорять про *протест-бунт*. У сім'ї з єдиною дитиною може з'явитися *деспотизм*. Якщо в сім'ї декілька дітей – можуть виникнути *ревнощі*.
5. *Знецінення* проявляється в тому, що дитина може почати сваритися (знецінюються старі правила поведінки), відкидати і навіть ламати улюблені іграшки, запропоновані невчасно. У дитини змінюється ставлення до інших людей і до самої себе. Психологічно вона відділяється від близьких дорослих.

Криза трьох років пов'язана з усвідомленням себе як активного суб'єкта у світі предметів, дитина вперше може чинити всупереч своїм бажанням. Із кризи трьох років дитина виходить із бажанням діяти автономно і з системою самооцінки. Головне джерело діяльності дитини – дорослий. Схвалення і похвала дорослого породжують відчуття гідності і власної гідності. Становлення такої системи «Я», де точкою відліку є досягнення, оцінені іншими, означає перехід до дошкільного дитинства. Описана криза є тимчасовою, але пов'язані з нею новоутворення (відокремлення від оточення, порівняння з іншими тощо) – важливий етап у психічному розвитку дитини. Прагнення самостійності в дитини цього віку виявляється у формі гри, тому криза трьох років і розв'язується шляхом переходу дитини до ігрової діяльності.

Вік 5 – 7 років – це час підготовки до школи, виховання самостійності, незалежності від дорослого, зміна самосвідомості, коли дитина вчиться брати на себе відповідальність за різні сфери

свого життя. Зміна самосвідомості спричиняє переоцінку цінностей. Переживання узагальнюються. Це період народження соціального «Я» дитини, коли втрачається дитяча безпосередність і виникає нове внутрішнє життя, осмислене орієнтування у власних переживаннях. Завдяки цьому в дитини з'являються деякі особливості, що характеризують кризу семи років: дитина починає вередувати; вона стає непосидючою; в її поведінці з'являються суперечливість, клоунада (вдає із себе блазня), тобто поведінка стає немотивованою (хімерною, штучною, манерною, натягнутою). При цьому в дитини виникає нове ставлення до себе, логіка відчуттів, осмислене орієнтування у власних переживаннях. Батьки перестають бути єдиним безумовним авторитетом дитини, з'являється вчитель – «чужий дорослий», також наділений незаперечною владою. Дитина вперше зустрічається із системою жорстких культурних вимог, що пред'являються вчителем, стає об'єктом оцінки. Провідна діяльність дитини в цей період – навчання. У дитини інтелект відіграє важливу роль, набуває яскраво вираженого пізнавального характеру, підпорядковується завданню навчатися, зберігати інформаційний матеріал, відбувається інтенсивне формування прийомів запам'ятовування. Швидко розвиваються вольові процеси.

Криза семи років є перехідним періодом, що відділяє дошкільне дитинство від молодшого шкільного віку. Це криза саморегуляції, яка нагадує кризу першого року. Її основні симптоми:

1. *Втрата безпосередності поведінки.* Між бажаннями та вчинками вклинюються внутрішні переживання щодо правомірності чи доцільності своїх дій.

2. *Манірність поведінки.* Намагаючись виправдати сподівання дорослих, дитина відверто демонструє навіть ті позитивні якості, які їй не властиві.

3. *Симптом. «гіркої цукерки».* Дитині погано, але вона намагається це приховати.

Семирічна дитина не може стримувати свої почуття, не вміє керувати ними. Втративши одні форми поведінки, вона ще не опанувала інші. Виникають труднощі у вихованні, дитина замикається в собі і часто стає не керованою. Як вважає Л.Божович, криза 7 року життя – це період зародження соціального «Я» дитини [5]. Криза потребує переходу до нової соціальної ситуації. Дитині потрібно вступити у стосунки з суспільством як із сукупністю людей, які здійснюють обов'язкову, суспільно необхідну та корисну діяльність. Усе, що стосується навчання, виходить на перший план, а те, що пов'язане з грою, стає менш важливим. Зазначені зовнішні особливості поведінки семирічної дитини так само, як і схильність до капризів, афектних реакцій, конфліктів, починають зникати, коли дитина виходить із кризи і вступає в новий вік – підлітковий. Протягом більш як півстоліття йде теоретична дискусія про роль біологічних і соціальних моментів у виникненні явища критичного розвитку в підлітковому віці. Істотні зміни в організмі підлітка слугують основою різних теорій про біологічну зумовленість кризи в підлітковому віці. При цьому слід, насамперед, згадати ідеї С. Холла (1844-1924 рр.) про те, що підлітковий вік у розвитку особистості відповідає епосі романтизму в історії людства. Він сформулював уявлення про перехідність підліткового віку – періоду «бурі і натиску», виділив змістово-негативні характеристики цього етапу – важковиховуваність, конфліктність, емоційну нестійкість; визначив позитивне надбання віку – «почуття індивідуальності» [7].

На думку психоаналітиків (З. Фрейд, А. Фрейд), підлітковий період співвідноситься з генітальною стадією, коли статеве дозрівання, зростання сексуальної енергії є передумовою порушення рівноваги між структурами особистості Е. Шпрангер також розглядав цей період як кризовий. Зміст кризи полягає у звільненні від дитячої незалежності [7]. Таким чином, психологічні зміни, що відбуваються в розвитку особистості підлітка, представники біологізаторського напрямку пов'язували, з процесом статевого дозрівання. У другій половині ХХ ст. інтенсивно почали розвиватися уявлення про роль середовища в розвитку підлітка. Ці уявлення заперечують гіпотезу про біологічну зумовленість, генетичну запрограмованість кризи, а на перший план виходять соціальні чинники, які визначають тривалість підліткового періоду, наявність чи відсутність кризи, конфліктів, труднощів, характер самого переходу від дитинства до дорослості. Ці погляди можна знайти у працях Е. Еріксона, Ж. Піаже, а також культурантропологів (М. Мід, Р. Бенедикт) [7].

Л.С. Виготський виокремив основне новоутворення в свідомості і з'ясував соціальну ситуацію розвитку, при цьому зробивши висновок, що головний зміст кризи перехідного періоду складає перебудова системи відносин між дитиною і середовищем [4]. У вітчизняній психології вікова криза розглядається як цілісна зміна особистості дитини, яка регулярно виникає на межі стабільних періодів. Вона зумовлена виникненням основних психологічних новоутворень попереднього стабільного періоду, які приводять до руйнування однієї соціальної ситуації розвитку і виникнення іншої (Л.С. Виготський). Поведінкові критерії кризи – важковиховуваність, конфліктність, впертість, негативізм тощо – є необхідними, в них виявляється єдність негативних і позитивних сторін вікової кризи.

Підліткова криза – це різка зміна всієї системи переживань підлітка, її структури і змісту. Закономірним явищем є протиставлення підлітка дорослим і активне завоювання нової позиції. Підліток нібито провокує заборони, щоб перевірити власні сили в подоланні цих заборон, розширити межі, які визначають його самостійність. Саме це зіткнення дає підлітку інформацію про себе, свої можливості, задовольняє потребу в самоствердженні. Криза підліткового віку проходить три фази: негативну (передкритичну) – фазу руйнування старих звичок, стереотипів; кульмінаційну – фазу загострення протиріч; посткритичну – фазу формування нових структур, побудови нових стосунків. Отже, підлітковий вік – це період вікової кризи, зміст якої полягає в задоволенні підлітком потреби в самопізнанні і самоствердженні через боротьбу за незалежність у відносно безпечних умовах, яка не набуває крайніх форм, при цьому кризові симптоми – це епізодичні явища, інтенсивність і способи вираження яких різні. Особливості прояву і перебігу підліткової кризи визначаються конкретними соціальними умовами, положенням підлітка в світі дорослих.

Юність є початком дорослого життя. У цьому віці виникає відчуття того, що все життя попереду, а це дає можливість пробувати, помилятися і вести пошук. Дитинство залишається у минулому. Всі психічні функції в основному сформовані і почалася стабілізація особистості, рамки окремих вікових періодів носять все більш умовний характер. Криза 17 років – рубіж звичного шкільного і нового дорослого життя. У випадку, коли діти покидають стіни школи після 9-го класу, йдуть у коледжі або працювати, відбувається зсув кризи 17 років у бік кризи 15 років. Криза 15 років характерна переважно для тих, хто має сильну установку гедонізму. Під час кризи такі підлітки бувають цинічні і достатньо відверті, ясно формулюють своє життєве кредо. Період юності для них – час спроб і помилок. У 17 років криза протікає не менш гостро, ніж у 15 років. Д.Б. Ельконін відзначав це як найважчий кризовий період разом з кризою 3-х років. Більшість 17-річних орієнтується на продовження освіти, небагато – на пошук роботи. Вища освіта їм необхідна, насамперед, для того щоб одержати професію, що дозволяє «жити гідно», «багато заробляти», «забезпечувати себе і сім'ю» [4]. Існують дві категорії випускників школи: перші сподіваються на допомогу батьків (платний ВЗО) і не втрачають душевної рівноваги; другі розраховують на свої сили – найбільш схильні до пов'язаних зі вступом до ВЗО стресів. Для тих, хто важко переживає кризу 17 років характерні різні страхи. Відповідальність за зроблений вибір, реальні досягнення в цей час – вже великий вантаж. Сюди ще додаються страхи перед новим життям, перед можливістю помилки, перед невдачею під час вступу до ВЗО, у хлопців – перед армією. Висока тривожність і виражений страх можуть привести до виникнення невротичних реакцій (загострення гастриту, нейродерміту, головних болів, тиску) й інших хронічних захворювань. Але якщо навіть випускник малотривожний, і все складається вдало, різка зміна способу життя, включення в нові види діяльності, спілкування з іншими людьми викликають значну напруженість. Нова життєва ситуація вимагає адаптації до неї. Допомагають в цьому впевненість в собі, відчуття компетентності, підтримка сім'ї і інше.

Криза юнацького віку нагадує кризи 1-го року (мовна регуляція поведінки) і 7-ми років (нормативна регуляція). У 17 років відбувається ціннісно-сміслова саморегуляція поведінки. У молодій людини спостерігається філософська інтоксикація свідомості, вона виявляється заглибленою в сумніви, роздуми, що заважають її активній дальній позиції. Іноді стан переходить в ціннісний релятивізм (відносність всіх цінностей). Криза юнацького віку з'являється зі вступом молоді до дорослого життя, коли загострюються внутрішні конфлікти, виникають питання, які здаються неможливими для розв'язання, життя стає складнішим. У загальнішому контексті юність забезпечує створення системи цінностей, які виступають показниками реалізованих потреб і конкретних дій, і які в подальшому життєствердженні особистості спрямовані на відпрацювання ефективних поведінкових стратегій. Загалом, в юності формується світоглядна установка людини на реалізацію та самореалізацію в соціальному оточенні. Саме з таких міркувань кожна людина має переходити в інший вимір власного життя – вимір дорослості. Від того, наскільки якісно відбулися зміни у структурі самосвідомості людини в підлітковому віці, а у світогляді – в юнацькому, буде залежати й ефективність у реалізації суб'єктивно значущих завдань наступних вікових етапів. Гейл Шихі визначає певну категорію людей, які протягом свого життя так і залишаються «безтурботними юнаками» [4]. Тобто криза юності, що може відбуватися непоміченою для самої людини, коригує та визначає її подальшу життєву перспективу.

Щодо завдання юнацького періоду розвитку людини, то воно є досить специфічним, а саме – створення репрезентативного плану на подальше життя (Ш. Бюллер). Не виникає сумнівів, що цей план є певною альтернативою для молоді людини у співставленні реальних аспектів життя (в контексті теперішнього) та перспективних, інколи фантастичних планів його бачення у майбутньому. У більшості випадків визначення альтернативного плану на подальше життєствердження в період юності самою молоді людиною з позиції соціуму та значимих близьких сприймається як

мрійливість та авантюризм і не завжди отримує схвалення. Саме тому завершення й отримання вищої освіти зорієнтовує молодь на обмежену найближчу перспективу, яка має підтверджувати професійну належність і не вимагає чіткого визначення реальних життєвих прагнень. Загалом, часова локалізація життєвих амбіцій має бути набагато ширшою, аніж констатація і знаходження, наприклад, роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, у статті проаналізована проблема вікових криз та їх значення у розвитку і зростанні дитини від народження до юнацького віку. Дана проблема є однією з найважливіших для батьків, лікарів, учителів, вихователів. Тому необхідно знати вікові особливості розвитку дитини і створювати їй оптимальні умови. Організм дитини багато в чому відрізняється від організму дорослого. Процеси росту і розвитку дитини протікають нерівномірно, хвилюподібно, стрибками і підлягають певним закономірностям. Межами деяких періодів дитинства є вікові кризи. Знаючи про особливості їх перебігу, можна уникнути багатьох неприємних моментів і допомогти дитині перейти до нового періоду розвитку.

Звичайно, в цій сфері ще дуже багато напрямків для подальших досліджень. Проблема криз і виходів з них, на сьогоднішній день – одна з найбільш перспективних і актуальних проблем психології.

Список використаних джерел

1. Забродський М. М. Основи вікової психології : навч. посіб. / М. М. Забродський. – Тернопіль : Богдан, 2003. – 112 с.
2. Генцл З. Криза як ритуал переходу. Ідеї до конструктивістсько-системної концептуалізації кризи та кризової інтервенції / З. Генцл ; [пер. з нім.]. – Львів, 1998. – 22 с.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / О. Л. Кононко. – Київ : Освіта, 1998. – 255 с.
4. Кузьменко В. У. Відверті розмови дитячого психолога з батьками / В. У. Кузьменко, О. Г. Кобернік. – Київ : Пора-прінт, 2002. – 83 с.
5. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – Київ : Либідь, 1999. – 536 с.
6. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2011. – 469 с.
7. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с. – (Альма-матер).

References

1. Zabrodsky M. M. The Basis of Age Psychology : a manual / M. M. Zabrodsky. – Ternopil : Bogdan, 2003. – 112 p.
2. Gentsl Z. Crisis as a ritual of transition. The Ideas for Constructivist-Systemic Crises Conceptualization and Crisis Intervention / Z. Gentsl ; [translated from German]. – Lviv, 1998. – 22 p.
3. Kononko O. L. Socio-emotional development of personality (in pre-school childhood) : teaching manual for higher educational establishments / O. L. Kononko. – Kyiv : Education, 1998. – 255 p.
4. Kuzmenko V. U. Sincere conversations of children's psychologist with parents / V. U. Kuzmenko, O. G. Kobernik. – Kyiv : Pora-Print, 2002. – 83 p.
5. The Basis of Practical Psychology : textbook / V. Panok, T. Tytarenko, N. Chepelieva and others. – Kyiv : Lybid, 1999. – 536 p.
6. Pavelkiv R. V. Age Psychology : pidruchnyk / R. V. Pavelkiv. – Kyiv : Condor, 2011. – 469 p.
7. Pavelkiv R. V. Children's Psychology : teaching manual / R. V. Pavelkiv, O. P. Tsyhypalo. – Kyiv : Akademvidav, 2008. – 432 p. – (Al'ma-mater).

O. D. Biletska THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF AGE CRISES OF PERSONALITY FROM BIRTH TO ADOLESCENCE

The article is devoted to the dynamics of changes in age stages of development. The beginning and end of each age stage is the experience of crises which lead to new qualitative changes in the psychological and social personality context. The matter of the theoretical analysis of age crises from birth to adolescence is extremely relevant, as rapid changes in society stimulate the child to continuous development and the lability of social norms erodes the guidelines for the development of personal identity. Among the various forms of identity the most common and distinguished are the age-old benchmarks as the basis for self-identification of the child's personality.

The article deals with the theoretical analysis of age crises from birth to adolescence as regular stages of mental development of the child's personality. The chronological limits of age crises are determined. The classification of signs, symptoms and typology of age crises is carried out. It is noted that age crises make constructive neoplasms in the structure of the individual with a help of which a personality receives a new experience, which is divided into internal or subjective and social (external) or objective. The study of the psychological patterns of personality's age crises (symptoms, features of development, major neoplasms) will allow to develop general principles and individual strategies for psychological support of the child's personality during the periods of crises. It is one of the essential reasons that causes the need to develop a general psychological concept of age crises of personality development.

Key words: critical periods, stable periods, an age crisis, a newborn crisis, a recovery complex, 3 years old crisis, 6-7 years old crisis, a teenage crisis, an adolescence crisis.

УДК 159.922

Н. З. ДЕРЕВ'ЯНКО

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті здійснено аналіз соціальних та психологічних особливостей просоціальної поведінки у підлітковому віці. Розкрито тлумачення просоціальної поведінки у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Визначено відмінності просоціальної та альтруїстичної поведінки. Здійснено огляд теорій альтруїстичної поведінки. Охарактеризовано особливості особистості підліткового періоду життя, висвітлено соціальні й психологічні особливості підлітка в складних умовах сучасного соціуму. Визначено, що просоціальна спрямованість поведінки підлітків має неоднозначний та дискусійний характер, оскільки перебуває у стадії формування, а досліджуваний вік є сенситивним для розвитку просоціальності.

Ключові слова: альтруїзм, просоціальність, просоціальна поведінка, підліток, підлітковий вік, соціальні особливості, психологічні особливості, соціум.

В статье осуществлен анализ социальных и психологических особенностей просоциального поведения в подростковом возрасте. Раскрыто толкование просоциального поведения в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Определены различия просоциального и альтруистического поведения. Осуществлен обзор теорий альтруистического поведения. Охарактеризованы особенности личности подросткового периода жизни, раскрыты социальные и психологические особенности подростка в сложных условиях современного социума. Определено, что просоциальная направленность поведения подростков имеет неоднозначный и дискуссионный характер, поскольку находится в стадии формирования, а исследуемый возрастной период является сенситивным для развития просоциальности.

Ключевые слова: альтруизм, просоциальность, просоциальное поведение, подросток, подростковый возраст, социальные особенности, психологические особенности, социум.

Постановка проблеми. Питання морально-етичної поведінки, позитивної міжособистісної взаємодії є одним з актуальних тем сучасних досліджень у галузі психології, педагогіки та соціології. Дії людини на благо інших трактуються як феномен просоціальної поведінки. Нині проблема дослідження зазначеного феномену є значущою у зв'язку із соціально-економічними перетвореннями суспільства, науково-технічним прогресом, зміною морально-етичних цінностей та норм поведінки. Зазначені перетворення трансформують не лише саме поняття просоціальної поведінки, але й психологічний портрет особистості сучасної дитини-підлітка. Сучасна особистість підліткового віку значно відрізняється від своїх однолітків минулих поколінь. Тому визначення особливостей просоціальної поведінки дітей підліткового віку є актуальною проблемою психологічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що закономірності сутності та природи просоціальності для психологічної науки є відносно новою віхою наукового аналізу, цій проблемі присвячено багато наукових досліджень. Перші спроби дослідження проблеми просоціальної поведінки розглядалися в рамках вивчення альтруїзму, емпатії, моральності, кооперативної поведінки. Сам термін «просоціальна поведінка» з'явився з середини ХХ століття. У загальному, в психологічному дискурсі виділяють два основних підходи до визначення поняття «просоціальної поведінки». Перший ототожнює соціальну поведінку і альтруїзм з діями, які вчиняються виключно на благо іншої людини (Є. П. Ільїн, В.Г. Крисько, Х. Хекхаузен). Другий підхід тлумачить цей тип поведінки як будь-які дії, що здійснюються не тільки на благо іншої

людини, але і заради власної вигоди (Е. Аронсон, Т. Вілсон і Р. Ейкерт, Д. Бетсон, Г. Карло і Б.А. Рендалл, Н.В. Корчакова, Д. Кенрика і С. Нейберг, І.М. Кондаков, Я. Рейковский, Ш. Тейлор, Р. Чалдіні).

Проблему просоціальної поведінки розглядали вітчизняні та зарубіжні дослідники, такі як К. Абульханова-Славська, В. Абраменкова, С. Адлер, Дж. Бендор, Б. Братусь, Ф. Василюк, Дж. Вотсон, П. Кропоткін, Н.В. Корчакова, В. Куницина, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Р. В. Павелків, С. Рубінштейн, В. Русалов, В. Ядов, І. Ялом та інші.

Формулювання цілей статті. Здійснити теоретичний аналіз психологічних та соціальних особливостей просоціальності в період підліткового віку. Відповідно до поставленої мети, варто вирішити наступні завдання: розкрити сутність поняття «просоціальна поведінка»; охарактеризувати особливості підліткового віку; висвітлити соціальні й психологічні особливості просоціальної поведінки сучасного підлітка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині у науці немає єдиного визначення терміна просоціальної поведінки і теорій, які його пояснюють. Для дослідження соціально-психологічних особливостей просоціальної поведінки підлітків, вважаємо за доцільне здійснити аналіз змісту поняття просоціальної поведінки.

Так, у психологічному словнику за редакцією В. І. Войтка подано таке визначення просоціальної поведінки: «це поведінка індивіда, що орієнтується на благо соціальних груп, надання допомоги. Вона зумовлюється переважно намірами бути корисним іншим і найчастіше проявляється у допомозі, участі чи співпраці, взаємодії, суспільному служінні. Відповідно до цього, можуть бути задіяні такі ресурси допомоги ближньому чи суспільству: увага, час, праця, грошові видатки, відсування на задній план власних бажань і планів, безкорисливе соціальне служіння, самопожертва тощо» [9]. У психологічному словнику І.М. Кондакова зазначено, що просоціальна поведінка спрямована, перш за все, на збереження, захист, полегшення функціонування розвитку соціальних спільнот (іншої людини, колективу, громадської організації, культурної норми тощо [4]. Таким чином, просоціальна поведінка – це тип поведінки особистості, що передбачає будь-який вид допомоги на користь соціальних спільнот.

Просоціальна поведінка, згідно з З. Лінденбергом, це найбільш загальний термін для видів поведінки, пов'язаних інтенціонально з благополуччям іншого, можливо і з урахуванням власних інтересів, проте така поведінка неодмінно передбачає деякі жертви для суб'єкта просоціальної поведінки. Вчений вирізняє п'ять видів просоціальної поведінки: 1) співпраця, 2) справедливість, 3) альтруїзм, 4) надійність, 5) повага до інтересів інших. Всі ці види приносять благо іншому і сприймаються як поведінка, що вимагає від суб'єкта певної жертвовності [12, с. 24]. За визначенням вченого, термін просоціальна поведінка є загальним і передбачає як альтруїстичні наміри, так і особистісну вигоду, однак основним «ядром» цього терміна є здатність особистості до жертвовності.

Більшість дослідників у галузі соціальної психології (Д. Майерс, В. Джеймс, Л. Мерфі, В. Стауб, Р. Чалдіні, А. Айзенберг) і педагогіки (І. Бех, Б. Братусь, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, М. Фіцула) характеризують просоціальну поведінку як позитивну, конструктивну, соціально корисну поведінку; пряму протилежність антисоціальній поведінці. Просоціальну поведінку дослідники (Л. Калашникова та інші) розглядають також як систему певних моральних якостей, відносин, які визначаються специфічними почуттями, потребами, мотивами, навичками поведінки; особливу форму внутрішньої самоактивності, що дає людині змогу наслідувати моральні норми. Психолог Є.П. Ільїн ототожнює альтруїстичну та просоціальну поведінку, оскільки під останньою він розуміє поведінку, що спрямована на благо інших і не розрахована на будь-яку зовнішню нагороду. Така поведінка більшою мірою веде до благополуччя іншої людини, ніж самого суб'єкта, і обумовлена не зовнішнім соціальним тиском і не присутністю людини, а наявністю у суб'єкта допомоги ряду душевних якостей (особистісних диспозицій) – співчутливості, дбайливості, почуття обов'язку, відповідальності [3].

В психологічній літературі існують три основні теорії альтруїстичної поведінки: теорія соціального обміну, теорія соціальних норм, теорія еволюційної психології, що визначають основні мовити цього типу поведінки. *Теорія соціального обміну* пояснює, що альтруїстична поведінка має на меті певні корисні для іншої особи результати і приховані корисні наслідки для діючої особи (визнання, статус, інформація тощо). Ці корисні результати можуть бути як внутрішньою, так і зовнішньою винагородою. Наприклад, дослідники (М. Снайдер, А. Омото, Д. Клері цит. за 7) вказують, що існує ряд причин, які пояснюють, чому люди добровільно надають допомогу тим, хто хворіє на СНІД: прагнення до знань, кар'єристичні мотиви, мотиви соціального пристосування, захист свого Я, ріст самоповаги, вираз цінностей [7]. Таким чином, діючи на благо інших людина має для себе користі наслідки цієї діяльності, у процесі допомоги здійснюється обмін соціальними

здобутками. Ця теорія зазначає, що будь-які альтруїстичні дії можуть мати прихований (навіть для самої особи) позитивний наслідок, як наприклад, набуття соціального досвіду. *Теорія соціальних норм* пояснює альтруїстичну поведінку тим, що цей тип поведінки диктується сукупністю впорядкованих норм: люди повинні допомагати один одному; в першу чергу, слід допомагати тому, хто допомагає нам тощо (Алвін Гоулднер, цит. за 7). Існує цілий ряд норм, які визначають міру допомоги іншим людям. Ці норми є своєрідними каузально-атрибутивними схемами, які дають людям орієнтири при виникненні ситуації з необхідністю допомоги іншим людям. Тобто, допомога іншим зумовлена усталеними суспільними цінностями, і людина, будучи суспільною істотою, має цих норм дотримуватись. *Еволюційна теорія альтруїзму* (Р. Докінз, Д. Кампбел, Є. Уїлсон, цит. за 7). Головна ідея цієї теорії полягає в тому, що для індивіда доцільною є лише та активність, яка забезпечує виживання його роду. Люди, схильні безкорисливо діяти в інтересах інших, не зможуть вижити в ході еволюційних змагань, тому доцільним є тільки добре вивірений альтруїзм, що забезпечує захист роду (тих, які генетично схожі з нами) і пошук взаємної вигоди. Однією з таких доцільних форм альтруїзму є батьківська та материнська відданість і любов до своїх дітей [7]. Згідно зазначених теорій, допомога іншим детермінується закладеними генетичними мотивами продовження роду, сформованими соціальними нормами та особистісними (прихованими або ні) мотивами. З цього приводу Т. В. Гольцева зазначає, що до теперішнього часу немає чіткого уявлення про співвідношення між альтруїстичною поведінкою і здатністю дотримуватися моральних норм, між дотриманням норм і моральними судженнями, між моральними судженнями і переживаннями [1].

Науковці Р. Чалдини, Д. Кенрик і С. Нейберг теж вважають, що здійснення просоціальної поведінки в різних ситуаціях пояснюється *мотивацією* надання допомоги. Відповідно до цього, вчені пропонують виділення трьох видів такої поведінки. На думку авторів, просоціальну поведінку характеризують вчинки, що здійснюються однією людиною для іншого і заради його користі. Це визначення є правильним і в тому випадку, коли допомагаючий теж отримує користь. Усередині цієї категорії існує більш обмежений тип, так званий прояв *доброт*. У цьому випадку вчинок приносить користь іншому, але не дає зовнішньої винагороди або визнання самому допомагаючому. Ще більш обмежений тип поведінки характеризує поведінку, спрямовану на те, щоб принести користь іншій людині, і такі дії відбуваються виключно заради добробуту іншого – це так званий *чистий (або справжній) альтруїзм* (Batson & Shaw, 1991) [10]. Так, Е. Аронсон, Т. Вілсон і Р. Ейкерт також розмежовують просоціальну поведінку та альтруїзм. Вони розуміють соціальну поведінку як будь-які дії, вчинені з метою принести користь іншій істоті. При цьому людина може діяти просоціально заради власної вигоди (сподіватися отримати щось натомість), або її дії можуть бути продиктовані виключно бажанням принести користь іншому, без будь-якої користі для самого себе – в даному випадку вже йдеться про альтруїзм [1].

Словник-довідник з соціальної психології під редакцією В. Крисько визначає просоціальну поведінку як «вчинок, який допомагає іншим або спрямований на благо оточуючих, але при цьому таїть в собі певний ризик для самого благодійника» [6, с. 226]. Тоді як альтруїзм визначається як «різновид суспільної поведінки, коли одна людина добровільно допомагає іншій з тими чи іншими витратами для себе» [6, с. 11]. У даному випадку акцент здійснено на те, що, здійснюючи альтруїстичний вчинок допомагаючий несе певні витрати, при здійсненні ж просоціального вчинку може мати місце певна вигода не тільки для одержувача допомоги, а й для допомагаючого. Просоціальну поведінку ми розуміємо у найбільш загальному вигляді, як поведінку, що здійснюються з метою допомоги на користь соціальних спільнот. Ця поведінка також передбачає отримання користі допомагаючим, що відрізняє її від альтруїстичної поведінки.

Традиційно підлітковий вік відносять до критичних періодів онтогенезу й вважають найважчим у процесі виховання. Просоціальна поведінка формується під впливом внутрішніх детермінант та ускладнюється в процесі онтогенетичного і особистісного становлення індивіда, як складова системи соціальної компетентності. Підлітковий вік розглядається як гостроплинний перехід від дитинства до дорослості, в якому опукло переплітаються суперечливі тенденції. У цей найкоротший період підліток проходить великий шлях у своєму саморозвитку. Важливість вивчення соціально-психологічних особливостей просоціальної поведінки у підлітковому віці, підсилюється тим, що саме у цей період відбувається різносторонній процес становлення і розвитку підлітка у всіх напрямках. Відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму паралельно з трансформаційними процесами взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, розширення в уяві підлітка змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та навчальної діяльності тощо.

За даними психологічного обстеження підлітків за допомогою методики діагностики міжособистісних стосунків Т.Лірі, науковець Г. В. Рудь визначила розподіл підлітків за шкалою

альтруїзму. Серед них: 31,25% мають низький рівень, 37,5% – помірний, 31,25% – високий рівень. Для третини учнів характерно гіпервідповідальність, принесення в жертву своїх інтересів, прагнення допомогти і співчувати всім. Дві третини учнів відповідальні, делікатні, м'які та добрі, співчутливі, вміють підтримувати і заспокоювати, є безкорисливими. Автор визначила, що для хлопчиків більш характерними є крайні вираженості поведінки – низькі та екстремальні значення. Для дівчаток – помірковані відповіді, з тенденцією до середнього. Немає вагомої різниці у показниках авторитаризму, підозрілості, поступливості, альтруїзму та залежності. Для хлопців більш характерним є вияви дружелюбності та агресії, для дівчаток – егоїзму емпатії та альтруїзму [10].

Емпіричне дослідження Л. П. Мельник, О. М. Чайковської показало, що у підлітків спостерігаються такі просоціальні тенденції як: поступливість, публічність, емоційність. Також для підлітків характерним при наданні допомоги є оцінка витрат, програвів та винагороди. На індивідуальному рівні у підлітків переважають цінності безпеки, самостійності та доброзичливості. У підлітків переважають егоїстичні мотиви, а серед юнаків більше альтруїстів. Рівень розвитку відчуття емпатії в учнів юнацького віку значно вищий, ніж в учнів підліткового віку. Тому, ми можемо констатувати недостатній розвиток просоціальної поведінки як у підлітковому віці так і в юнацькому, що двояко виражає особливості про соціальної поведінки у даному віці [8, с. 144–145].

Аналізуючи проблему траскторії вікового розвитку просоціальної поведінки, Н. В. Корчакова, на основі власних досліджень та аналізу робіт зарубіжних учених, теж зауважила на дискусійність висновків щодо просоціальної спрямованості поведінки підлітків. У загальному автор зазначила, що існують підстави стверджувати, що посилення просоціальних тенденцій відбувається під час дорослішання особистості [4, с. 77–78].

Висновки та перспективи досліджень. Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновки, що неоднозначність трактувань поняття просоціальної поведінки, а також психологічних особливостей просоціальної поведінки у підлітковому віці є актуальною проблемою сьогодення. Просоціальну поведінку ми розуміємо у найбільш загальному вигляді, як поведінку, що здійснюються з метою допомоги на користь соціальних спільнот. Ця поведінка також передбачає отримання користі допомагаючим, що відрізняє її від альтруїстичної поведінки. Теоретичне дослідження публікацій з проблеми вивчення соціально-психологічних особливостей просоціальної поведінки у підлітковому віці дозволяє зробити висновки, що це питання є малодослідженим і дискусійним. Підлітковий вік, як кризовий період розвитку особистості, передбачає формування усталених норм поведінки, комплексу моральних цінностей, принципів, усвідомлення власного Я тощо. У зв'язку з цим, існує неоднозначність у ставлення дитини-підлітка до допомоги іншим. Саме у цей період відбувається трансформація моральних пріоритетів, тому він є найбільш сентизивним для розвитку просоціальних мотивів.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі вважаємо емпіричне дослідження психологічних особливостей просоціальної поведінки дітей підліткового віку, визначення домінантних мотивів просоціальної поведінки підлітків.

Список використаних джерел

1. Аронсон Э. Социальная психология : психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 556 с.
2. Гольцева Т. В. Особенности альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Гольцева. – Орел, 2004. – 21 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
4. Кондаков И. М. Психологический словарь / И. М. Кондаков. – М. : «ОЛМА Медиа Групп», «ОЛМА Пресс Образование», 2007. – 512 с.
5. Корчакова Н. В. Траскторія вікового розвитку просоціальної поведінки / Н. В. Корчакова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2015. – Вип. 4. – С. 76–80.
6. Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Г. Крысько. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
7. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. – СПб. : Питер. 1997. – 688 с.
8. Мельник Л. П. Особливості просоціальної поведінки в підлітковому та юнацькому віці / Л. П. Мельник, О. М. Чайковська // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2016. – Вип. 27. – С. 135–146.
9. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – Київ : Вища шк., 1982. – 215 с.

10. Рудь Г. В. Психологічні особливості просоціальної поведінки підлітків / Г. В. Рудь // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – 2013. – Вип. 2. – С. 161–166.
11. Чалдини Р. Соціальна психологія. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб. : Прайм-Еврознак ; Нева ; М. : Олма-пресс, 2002. – 256 с.
12. Lindenberg S. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes / S. Lindenberg // Solidarity and Prosocial Behavior An Integration of Sociological and Psychological Perspectives. Springer Science + Business Media, Inc, 2006. – P. 23–45.

References

1. Aronson Je. Social'naja psihologija : Psihologicheskie zakony povedenija cheloveka v sociume / Je. Aronson, T. Uilson, R. Jejkert. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2002. – 556 s.
2. Gol'ceva T. V. Osobennosti al'truisticheskikh predstavlenij detej starshego doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta : avtoref. dis. ... kand. psiholog. nauk / T. V. Gol'ceva. – Orel, 2004. – 21 s.
3. Il'in E. P. Motivacija i motivy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2002. – 512 s.
4. Kondakov I. M. Psihologicheskij slovar' / I. M. Kondakov. – M. : «OLMA Media Grupp», «OLMA Press Obrazovanie», 2007. – 512 s.
5. Korchakova N. V. Trayektoriya vikovogo rozvy'tku prosocial'noyi povedinky' / N. V. Korchakova // Naukovy'j visny'k Xersons'kogo derzhavnogo universy'tetu. Seriya : Psy'xologichni nauky'. – 2015. – Vy'p. 4. – S. 76–80.
6. Krys'ko V. G. Slovar'-spravochnik po social'noj psihologii / V. G. Krys'ko. – SPb. : Piter, 2003. – 416 s.
7. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers ; per. s angl. – SPb. : Piter. 1997. – 688 s.
8. Mel'ny'k L. P. Osobly'vosti prosocial'noyi povedinky' v pidlitkovomu ta yunacz'komu vici / L. P. Mel'ny'k, O. M. Chajkovs'ka // Zbirny'k naukovy'x prac' Kam'yanecz'-Podil's'kogo nacional'nogo universy'tetu imeni Ivana Ogiyenka. Seriya : Social'no-pedagogichna. – 2016. – Vy'p. 27. – S. 135–146.
9. Psy'xologichny'j slovny'k / za red. V. I. Vojtki. – Ky'viv : Vy'shha shk., 1982. – 215 s.
10. Rud' G. V. Psy'xologichni osobly'vosti prosocial'noyi povedinky' pidlitkiv / G. V. Rud' // Psy'xologiya: real'nist' i perspekty'vy'. – 2013. – Vy'p. 2. – S. 161–166.
11. Chaldini R. Social'naja psihologija. Pojmi drugih, chtoby ponjat' sebja! / R. Chaldini, D. Kenrik, S. Nejberg. – SPb. : Prajm-Eroznak ; Neva ; M. : Olma-press, 2002. – 256 s.
12. Lindenberg S. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes / S. Lindenberg // Solidarity and Prosocial Behavior An Integration of Sociological and Psychological Perspectives. Springer Science + Business Media, Inc, 2006. – P. 23–45.

N. Z. Derevyanko SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS PROSOCIAL BEHAVIOR IN ADOLESCENCE.

The analysis of scientific research allows us to conclude that the ambiguity of the interpretation of the concept of prosocial behavior, as well as the psychological characteristics of social-behavioral behavior in adolescence, is an actual problem of the present. The article deals with the interpretation prosocial behavior in the works of national and foreign researchers. The historical aspects of the emergence of the problem of prosociality is determinate. Prosocial behavior is a type of person's behavior that involves any kind of assistance in favor of social communities.

The differences of prosocial and altruistic behavior are determined. Prosocial behavior involves receiving the benefit of helping, distinguishing it from altruistic behavior. An overview of the theories of altruistic behavior is given. They are the theory of social exchange, the theory of social norms, the theory of evolutionary psychology. The peculiarities of the personality of the teenage period of life are characterized, social and psychological peculiarities of the adolescent are described in the difficult conditions of modern society. It is determined that the prosocial orientation of behavior of adolescents is ambiguous and controversial, since it is in the stage of formation. In this regard, there is ambiguity in the attitude of the child-teenager to helping others. It is during this period that the transformation of moral priorities takes place.

The prospect of further research in this area is considered an empirical study of psychological peculiarities of social behavior in adolescent children.

Key words: *altruism, prosocial, prosocial behavior, teenager, adolescence, social features, psychological peculiarities, socium.*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ШЛЯХ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕРЕЖИВАНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З ПРИВОДУ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена з'ясуванню способів реалізації спеціально організованого процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів у закладі вищої освіти з метою оптимізації їхніх емоційних переживань з приводу навчання. На основі аналізу наукових праць виявлено, що емоційні переживання, які забезпечують емоційно-почуттєве відображення світу, піддаються впливу з боку особистості в напрямі зміни модальності і знаку за умови розвиненості її емоційного інтелекту. Доведено, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів можна забезпечити шляхом цілеспрямованого впливу на їх когнітивну та емоційну сфери під час аудиторних занять, з допомогою спецкурсів та тренінгів та водночас за умови забезпечення емоційної освіти науково-педагогічних працівників, які викладають навчальні дисципліни, визначені змістом професійної підготовки.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційне переживання, емоція, емоційний стан, когнітивний стан, управління емоціями, майбутні психологи, навчальна діяльність, навчання.

Статья посвящена определению способов реализации специально организованного процесса развития эмоционального интеллекта будущих психологов в учреждениях высшего образования. На основе анализа научных трудов обнаружено, что эмоциональные переживания, которые предоставляют эмоционально-чувственное отображение мира, подчиняются воздействию со стороны личности в направлении изменения модальности при условии развитости её эмоционального интеллекта. Доказано, что развитие эмоционального интеллекта будущих психологов можно обеспечить путем целенаправленного воздействия на их когнитивную и эмоциональную сферы во время занятий, с помощью спецкурсов и тренингов и одновременно при условии обеспечения эмоционального образования научно-педагогических работников, которые преподают учебные дисциплины, определённые содержанием профессиональной подготовки.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональное переживание, эмоция, эмоциональное состояние, когнитивное состояние, управление эмоциями, будущие психологи, учебная деятельность, обучение.

Постановка проблеми. Становлення гуманістичних засад професійної підготовки у закладах вищої освіти зумовлює необхідність посилення уваги до питання забезпечення психологічного комфорту студентів під час навчання, що є можливим за умов сприяння розвитку їхньої емоційної сфери в напрямі посилення емоційної врівноваженості, стриманості, емпатії тощо. Важливість зазначеного завдання підтверджується висновками вчених стосовно взаємозалежності між емоційними феноменами та ефективністю навчально-пізнавальної діяльності особистості (І. Гапійчук, О. Лазуренко, В. Поплужний, О. Тихомиров, О. Чебикін).

Адже, як відомо, навчальна діяльність супроводжуються емоційними переживаннями, що надає кожній навчальній ситуації того чи іншого значення, насичує її емоціями і почуттями, впливає на ставлення студента до учіння та на його результати. Стресогенні ситуації (складання іспитів та заліків, захист курсових та дипломних робіт тощо, отримані оцінки, спілкування з однолітками та викладачами), що мають місце у процесі навчання, нерідко спричиняють переживання, які негативно позначаються на перебігу когнітивних процесів, отже, й на успішності студентів. При цьому, як засвідчує практика, такі переживання притаманні і студентам психологічних спеціальностей, хоча вони краще від інших студентів володіють техніками управління емоціями. Відповідно набуває актуальності проблема пошуку ефективних шляхів цілеспрямованого впливу з метою оптимізації їхніх емоційних переживань під час навчання, а через це – підвищення психологічної комфортності навчання, сприяння ефективності навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж тривалого часу вивчення феномена переживання здійснювалось у контексті наукового аналізу емоцій та емоційних станів людини (Г. Бреслав, К. Ізард, О. Леонтьєв, А. Ліндслі, О. Саннікова), що уможливило висновок про присутність переживання у всіх життєвих подіях та його вплив на формування ставлення до них. Цей висновок отримав особливу підтримку у прихильників діяльнісного підходу (Ф. Василюк, В. Вілюнас, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), які будують тлумачення переживання у контексті психічної активності суб'єкта щодо відображення життєвих подій у свідомості та вироблення ставлення до них (С. Рубінштейн), вибору мотивів і цілей його діяльності (О. Леонтьєв), перетворення психічної реальності (Ф. Василюк).

З позицій системно-структурного підходу (Б. Ананьєв, Б. Ломов, В. Слободчиков, Б. Теплов) переживання трактується як психічний акт відображення буття людини та зокрема – як форма емоційного відображення та форма виявлення ставлення до кожної ситуації такого буття. Це дає підстави для виокремлення з усієї сукупності переживань емоційні переживання, найбільшою мірою орієнтовані на емоційно-почуттєве відображення світу (Т. Кириленко, І. Давискиба). При цьому, як доводять Л. Бурлачук, М. Жидко, О. Кочарян, викликані ними емоції впливають на перебіг когнітивних та поведінкових процесів і в той же час є залежними від останніх [4, с. 397]. Тобто за умови продукування емоційної неврівноваженості вони можуть перешкоджати успішному когнітивному відображенню дійсності, негативно позначатись на поведінці особистості.

Зазначена думка отримала відображення у низці досліджень, присвячених питанням детермінованості навчання студентів емоційними феноменами (О. Бодальов, Н. Владимірова, Н. Діомідова, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, О. Лурія, М. Кузнєцов, О. Овчиннікова). Так, згідно з висновками Н. Діомідової та М. Кузнєцова, один з найсильніших стресорів, що супроводжує навчання, – іспит, здебільшого актуалізує варіативність переживання «психоемоційних станів у студента, які не збігаються з метою навчальної діяльності (страх, тривога, гнів, подив)» і водночас може спричинити виникнення в окремих студентів «деяких позитивних станів, тобто тих, які збігаються з метою навчання (радість, інтерес, почуття впевненості тощо)» [12, с. 4].

У цьому контексті важливими є положення, обґрунтовані в межах гуманістичного підходу про можливість оптимізації емоційних переживань. Надаючи важливого значення переживанню як головній реальності у процесі становлення особистості та її бутті, представники гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл) висловлюють думку про те, що на цей феномен впливають не тільки зовнішні чинники навколишнього світу, але й сама людина, яка спроможна змінити їх модальність і знак. Аналізуючи такі можливості, дослідники зосереджують свої зусилля на розв'язанні проблем вдосконалення емоційної сфери особистості (О. Гребенюк, О. Лазуренко, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський), зокрема підготовки майбутніх фахівців до саморегуляції та усвідомленого емоційного реагування на ситуації, пов'язані з навчальною діяльністю студентів та їхньою майбутньою професійною діяльністю (І. Войціх, І. Матійків, І. Ясочкіна), управління емоціями (Ю. Белікова, С. Дерев'янка, Е. Ільїн, В. Коц, С. Коц, Ю. Лещенко).

У сучасних дослідженнях успішність розвитку зазначених особистісних здатностей пов'язують з наявністю емоційного інтелекту або емоційної розумності (Н. Александрова, Р. Бар-Он, О. Власова, Д. Гоулман, С. Дубовик, Т. Драбчук, М. Журавльова, Н. Коврига, Д. Коулмен, А. Левицька, Д. Люсін, Дж. Майєр, Е. Носенко, К. Саарні, П. Саловей), що, як вважають більшість дослідників, піддається розвитку шляхом цілеспрямованого впливу (І. Андрєєва, Т. Березовська, С. Дерев'янка, С. Дубовик, О. Ляш, М. Манойлова, О. Щіпановська, М. Шпак). Можливості такого впливу пояснюються наявністю набутих передумов розвитку емоційного інтелекту (ступеня розвитку самосвідомості, впевненості у власні емоційній компетентності, рівня освіти батьків та сімейного доходу, емоційно благополучних відносин між батьками, андрогінності, зовнішнього локусу контролю, релігійності), які у взаємодії з біологічними детермінантами (спадковими задатками емоційної сприйнятливості, властивостями темпераменту та особливостями переробки інформації) утворюють підстави емоційного вдосконалення [1, с. 196].

Однак варто погодитись з думкою, висловленою О. Демчук та О. Єфімець про те, що розв'язанню проблеми відносно розвитку емоційного інтелекту з метою впливу на зміст емоційних переживань студентів перешкоджають існуючі суттєві суперечності між: високим рівнем інтелекту і низькими показниками успішності людини у житті; усталеним традиційним трактуванням значущості інтелектуальних можливостей людини і недооцінкою значущості її емоційного стану; об'єктивною необхідністю розвитку емоційного інтелекту і переважанням суб'єкт-об'єктної орієнтації у взаємодії учасників цього процесу; зовнішньою оцінкою значущості емоцій у прийнятті конструктивних рішень і самооцінкою цієї значущості; емоційним станом людини та її здатністю до прийняття обґрунтованих рішень; високим рівнем інтелектуального розвитку і нездатністю адаптуватися до нових умов у конкретному мікросоціумі; зростаючою потребою підвищення рівня розвитку емоційного інтелекту і недостатньою розробленістю механізмів і технологій здійснення цього процесу; усвідомленням необхідності розвивати емоційний інтелект студентів і відсутністю належної уваги учасників освітнього процесу у закладах вищої освіти до його розвитку у студентів [10, с. 64]. При цьому варто взяти до уваги ті особливості розвитку досліджуваної якості, якими вирізняються майбутні психологи. Так, як зазначають А. Щерба та Т. Щербак, студенти психологічних спеціальностей досягають досить високого рівня здатності розуміти емоції (свої та інших людей), однак вони здебільшого схильні до управління емоціями інших, що нерідко призводить до маніпулювання ними, і значно менше уваги приділяють управлінню власними емоціями [15, с. 585].

На наш погляд, подолання зазначених суперечностей стає можливим завдяки підвищенню значущості завдання розвитку емоційного інтелекту студентів під час їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти та упровадження до її змісту ефективних програм, розроблених з урахуванням результатів теоретичних досліджень та досягнень освітньої практики щодо вдосконалення емоційної сфери особистості студента.

Формулювання цілей статті. Аналіз способів реалізації спеціально організованого процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів у закладі вищої освіти з метою оптимізації їхніх емоційних переживань з приводу навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на те, що проблема емоційного інтелекту стала предметом дослідження відносно недавно, сьогодні опубліковано досить багато праць, в яких презентовано погляди вчених на сутність цього феномена та можливості його розвитку.

Найширшим є розуміння емоційного інтелекту як здатності (здібності) людини тлумачити емоції (власні та інших людей) та управляти ними, що допомагає їй виявити причини виникнення проблем (Дж. Майер і П. Саловей [17]) та досягати поставлених цілей (С. Дубовик та Т. Драбчук [9]). Конкретизуючи зазначену думку, О. Щіпановська ситверджує, що до сфери емоційного інтелекту входять «певна чуттєвість, вміння відчувати ситуацію, справлятися зі стресом, приймати вірні рішення, керуватись раціональними судженнями та інтуїцією, грамотно будувати стосунки з оточенням, знаходити вигідні для себе компроміси та управляти своїми імпульсивними діями» [16, с. 299]. Згідно з висновками Д. Гоулмана, емоційний інтелект характеризується наявністю таких здібностей, як самоусвідомлення, самомотивування, стійкість до фрустрації, контроль за імпульсами, регуляція настрою, емпатія, оптимізм [6], що є підставою для твердження про ймовірність його впливу на життєві досягнення загалом та у навчальній діяльності зокрема. Таким чином, можна погодитись з думкою, висловленою Ю. Бреус про те, емоційний інтелект є складним конструктом «ментальних здібностей, пов'язаних із оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду людини» [2, с. 6] і виявляється у здатності до розуміння емоцій (розпізнаванні (усвідомленні) емоційного переживання (власного або іншої людини), ідентифікації емоцій і розумінні причин та наслідків їх виникнення) та управління емоціями (контролю за інтенсивністю емоцій, їх зовнішнім виявом, зміною емоційних переживань) [2, с. 6].

З-поміж запропонованих ученими тлумачень привертає увагу погляд щодо розуміння емоційного інтелекту, висловлений Н. Ковригою та Е. Носенко. Він базується на виокремленні у моделі особистості таких його чотирьох диспозиційних компонентів, як сумлінність, доброзичливість, емоційна стійкість, відкритість новому досвіду. На думку авторів, саме ці фактори зумовлюють стабільність емоційних переживань, схильність до позитивних чи негативних переживань, що позначається на оцінці життєдіяльності особистості [14, с. 21-22] та детермінують «рівень розумності емоційного реагування» [14, с. 23]. При цьому дослідники особливо наголошують на виконанні зазначеним особистісним конструктом стресозахисної та адаптивної функцій і у цьому контексті розглядають його «як один з аспектів виявлення суб'єктивного (внутрішнього) світу особистості, що відбиває міру позитивного ставлення людини до світу (як такого, у якому вона може досягти успіху); до інших (як таких, що гідні доброзичливого ставлення); до себе (як спроможного діяти активно і гідного поваги)» [14, с. 71], що отримує інтегральне відображення у свідомості людини як почуття психологічного благополуччя і представлено диференційовано у вигляді «самооцінки та стратегій подолаючої поведінки, які людина свідомо і доволіно обирає при виникненні критичних ситуацій життєдіяльності» [14, с. 73].

Водночас варто взяти до уваги думку згаданих авторів, а також О. Щіпановської про те, що емоційний інтелект є складовою емоційної компетентності і виступає, як стверджує О. Щіпановська, її основою, що охоплює чотири компетенції (усвідомлення своїх емоцій; управління своїми емоціями; усвідомлення емоцій інших людей; управління емоціями інших людей). Таким чином, можна погодитись з тим, що розвиток емоційного інтелекту пов'язаний з розвитком знань, навичок та вмінь, які наповнюють кожну з вказаних компетенцій [16, с. 298]. Відповідно у науковій літературі пропонуються різноманітні шляхи і моделі розвитку емоційного інтелекту студентів, розроблені з метою виконання завдань щодо вдосконалення його когнітивної, емоційної та поведінкової складових, розширення емоційного досвіду (Ю. Бреус, М. Грудцина, С. Дерев'янка, Н. Діомідова, А. Капацина, Г. Кошонько, М. Кузнецов, О. Лящ, І. Мещерякова, А. Щербак, Т. Щербак).

Цінними, на наш погляд, є пропозиції дослідників стосовно використання можливостей викладача впливати на вдосконалення емоційної сфери студента під час викладання навчальних курсів. Так, наприклад, І. Мещерякова вважає незайвим застосовувати у ході групових занять потенціал активних методів навчання як способу розпізнавання емоцій і почуттів інших та налагодження на цій основі взаємодії з ними [13]. На думку М. Грудциної, розв'язанню поставленої проблеми можуть сприяти ті методи, які вимагають поєднання раціонального й емоційного способів навчальної діяльності майбутніх психологів, що можна забезпечити шляхом їх ознайомлення та вправлення у професійній взаємодії,

орієнтації студентів на виконання практико-орієнтованих завдань (застосування методів case-study та інциденту) [7]. У зазначеному контексті викликає інтерес досвід В. Зарицької стосовно запровадження технології розвитку емоційного інтелекту під час занять з вивчення конфліктології, а саме: вивчення емоційних станів, які руйнують конфліктну взаємодію; виявлення подій, що спричинили виникнення емоцій; аналіз реакцій на події (переживання, поведінка); визначення аутентичних та деструктивних почуттів; обговорення можливостей вибору аутентичних почуттів та відмови від деструктивних почуттів; обмін думками з приводу отриманого досвіду [11]. Водночас варто погодитись з думкою дослідників про те, що одним з найбільш ефективних способів впливу на розвиток особистості загалом та її емоційного інтелекту зокрема є тренінг. Як слушно стверджують з цього приводу Н. Діомідова та М. Кузнецов: «Реалізація розвивально-корекційних впливів саме у формі тренінгу може виявитися найбільш ефективним способом формування у студентів навичок і вмінь саморегуляції психоемоційних станів, активації і зміцнення станів, які відповідають меті навчально-пізнавальної діяльності та стримування станів, які перешкоджають її досягненню» [12, с. 124]. Керуючись цією тезою, дослідники розробили розвивально-корекційну тренінгову програму розвитку емоційного інтелекту, переважно спрямовану на зміну власних психоемоційних станів студентів. Розроблена на засадах діяльнісного, системного, когнітивного, гуманістичного та поведінкового підходів, вона забезпечує можливості для системного прогресивного розвитку емоційної сфери студентів, научіння способам емоційного мислення, асиміляції емоційних переживань, стимулювання до емпатійності та рефлексії, актуалізації здатностей до розуміння і довільного управління емоційними станами, навчання способам емоційної поведінки та експресивного реагування на навчальні ситуації, що реалізується на послідовних (мотиваційному, емоційно-інтелектуальному, регулятивному та рефлексивному) етапах. На увагу заслуговує висловлене переконання з приводу необхідності ознайомлення студентів з теоретичними основами розвитку емоційного інтелекту – автори програми цілком слушно стверджують, що студентів треба ознайомлювати з цією проблемою і вносять до її змісту не тільки систему вправ, але й міні-лекції та самостійну роботу студентів з вивчення низки теоретичних питань, а до традиційних для тренінгу вправ, рольових ігор та психогімнастики долучити малювання, групові дискусії, мозковий штурм, метод кейсів та метод проєктів [12].

Поділяючи думку про важливість теоретичної підготовки та орієнтуючись на засади когнітивного, гуманістичного і поведінкового підходів, С. Дерев'яно розробляє двокомпонентну програму розвитку емоційного інтелекту, до якої увійшли спецкурс «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти», призначеного розширювати знання студентів про цей феномен та мотивувати до його вдосконалення, та соціально-психологічний тренінг «Розвиток емоційного інтелекту», що має забезпечити розвиток когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості, впливаючи на її оцінки, емоційні переживання та поведінку [8]. Зазначені методологічні положення стали основою для розроблення еклектичної програми розвитку емоційного інтелекту студентів соціонічних спеціальностей, запропонованої Ю. Бреус. Як стверджує дослідниця, використання когнітивних технологій дає змогу для досягнення та продукування способів емоційного мислення, які підтримують ефективну емоційну поведінку; з допомогою тренінгу, розробленого в межах гуманістичного напрямку, стають можливими асиміляція емоційних переживань, стимулювання вираження почуттів, актуалізація здібностей до рефлексії та емпатії, розуміння емоційних станів (своїх та інших людей), що актуалізує здібності до управління емоціями; дотримання положень біхевіористичного (поведінкового) напрямку сприяє засвоєнню довільних способів управління емоціями та їх вираження (поведінковий напрям) [3, с. 6-7].

Водночас бачиться важливим підкреслити, як це роблять І. Андрєєва, І. Войціх, Н. Моргунова, Г. Цветкова, що результати розв'язання суперечностей у розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціального організованого впливу на студентів будуть неповними, якщо ігнорувати проблему підвищення рівня емоційної культури педагогів, котрі здійснюють викладання усього спектру навчальних дисциплін, що входять до змісту професійної підготовки. Ми погоджуємось з твердженням І. Войціх про те, що крім спеціальних та загальнокультурних знань викладач повинен володіти знанням «основ емоційної діяльності, значення емоцій у житті людини та в освітньому процесі, сучасних теорій емоційного інтелекту, правил організації емоційної взаємодії, основ конструктивних комунікацій» [5]. А також необхідно, щоб він усвідомлював значення емоційних переживань та сприймав їх як цінності, «був відкритим до нових вражень, подій і життєвих змін; об'єктивно оцінював і визнавав свої переваги і недоліки через самоаналіз; був відповідальним за власні емоційні реакції; умів ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції, які переживаються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо; умів аналізувати емоції, почуття, причини їх виникнення; оптимістично мислив, акцентуючи увагу на позитивних аспектах життя, конструктивно ставлячись до помилок» [5].

На наш погляд, емоційна освіта науково-педагогічних працівників може бути реалізовано у різноманітних формах: тренінгу, лекторію, семінару тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досягнення майбутніми психологами високого рівня емоційного інтелекту може сприяти оптимізації їхніх емоційних переживань, а через них – підвищенню ефективності навчальної діяльності. Розвиток емоційного інтелекту в закладі вищої освіти може бути результативним за умов застосування цілеспрямованого впливу на студентів у взаємопов'язаних напрямках підвищення їхньої обізнаності із зазначеним питанням і підготовки до управління емоціями й емоційною поведінкою (власною та інших людей), що можна реалізувати шляхом спеціального навчання (застосування навчальних курсів, міні-лекцій тощо), тренінгів і водночас шляхом надання знань та розвитку вмінь управляти емоціями під час вивчення навчальних дисциплін.

При цьому важливим є забезпечення емоційної освіти науково-педагогічних працівників з метою їхньої підготовки до емоційної насиченої взаємодії зі студентами, вироблення здатності розуміти, приймати і поважати емоційні переживання (свої і студентів), змінювати їх за необхідності та управляти емоційною поведінкою.

Перспективним бачиться розроблення еклектичної комплексної програми розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів та науково-педагогічних працівників з метою оптимізації емоційних переживань з приводу навчання.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціонімічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Бреус ; Київ. ун-т ім. Б. Гринченка. – Київ, 2015. – 19 с.
3. Бреус Ю. В. Модель розвитку емоційного інтелекту студентів соціонімічних професій на етапі професійного становлення / Ю. В. Бреус // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Темат. вип. «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – 2014. – № 4 (31). – С. 131–138.
4. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия : учеб. для вузов / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – СПб. : Питер, 2007. – 480 с.
5. Войціх І. Педагогічні умови формування емоційної компетентності [Електронний ресурс] / І. Войціх // Вісник Національної академії Держної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 4. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_6.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс] / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ 2009. – 478 с. – Режим доступа : <https://monster-book.com/emocionalnyy-intellekt-0>.
7. Грудцина М. В. Эмоциональный интеллект как фактор эффективности профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / М. В. Грудцина // Горизонты образования. – 2012. – С. 14–18. – Режим доступа : <https://psychologicalimpact.wordpress.com/2012/02/24/22/>
8. Деревянко С. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С. П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1 (9). – С. 92–95.
9. Дубовик С. Г. Развитие эмоционального интеллекта как условия их успешной деятельности / С. Г. Дубовик, Т. І. Драбчук // Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія «Економіка і менеджмент». – 2014. – Вип. 5 (60). – С. 8–14.
10. Єфімець О. О. До проблеми емоційного інтелекту студентів / О. О. Єфімець, О. О. Демчук // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – 2014. – Вип. 3. – С. 62–64.
11. Зарицька В. В. Соціальні технології розвитку емоційного інтелекту як складової соціального капіталу [Електронний ресурс] / В. В. Зарицька // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2014. – Вип. 64. – С. 62–70. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/staptp_2014_64_10.
12. Кузнецов М. А. Емоційний інтелект як чинник емоційних станів студентів в умовах іспиту : монографія / М. А. Кузнецов, Н. Ю. Діомідова. – Харків : Діса-плюс, 2017. – 189 с.
13. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] / И. Н. Мещерякова // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 1 (81). – С. 157–161. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-emotsionalnogo-intellekta-studentov-psihologov-v-protssesse-obucheniya-v-vuze>.
14. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – Київ : Вища шк., 2003. – 159 с.

15. Щербак Т. І. Розвиток емоційного інтелекту у період професійної підготовки психологів / Т. І. Щербак, А. П. Щерба // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2016. – Вип. 9. Т. IX. Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія. – С. 582–589.

16. Щіпановська О. Емоційний інтелект як складова ділової та особистої успішності керівника [Електронний ресурс] / О. Щіпановська // Пространство литературы, искусства и образования – путь к миру, согласию и сотрудничеству между славянскими народами : міжнар. конф. – НТУ «ХП». – 2013. – С. 296–300. – Режим доступу : <http://archive.kpi.kharkov.ua/View/31686/>

17. Mayer J. D. The Intelligence of emotional intelligence [Electronic resource] / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V. 17, № 4. – P. 433–442. – Access mode : <https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>

Reference

1. Andreeva Y. N. Эмотыональный интеллект как феномен современной психологии / Y. N. Andreeva. – Novopolotsk : PHU, 2011. – 388 s.

2. Breus Yu. V. Emotsiyni intelekt yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionimichnykh profesii u vyshchikh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Y. V. Breus ; Kyiv. un-t im. B. Hrynenka. – Kyiv, 2015. – 19 s.

3. Breus Yu. V. Model rozvytku emotsiinoho intelektu studentiv sotsionimichnykh profesii na etapi profesiinoho stanovlennia / Yu. V. Breus // Humanit. visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» : temat. vyp. «Problemy empirychnykh doslidzhen u psykholohii». – 2014. – № 4 (31). – S. 131–138.

4. Burlachuk L. F. Psykhoterapiya : ucheb. dlia vuzov / L. F. Burlachuk, A. S. Kocharian, M. E. Zhydko. – SPb. : Pyter, 2007. – 480 s.

5. Voitsikh I. Pedahohichni umovy formuvannia emotsiinoi kompetentnosti [Elektronnyi resurs] / I. Voitsikh // Visnyk Nats. akademii Derzh. prykord. sluzhby Ukrainy. Serii : Pedahohika. – 2016. – Vyp. 4. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_6.

6. Houlman D. Эмотыональный интеллект [Электронный ресурс] / D. Houlman ; per. s anhl. A. P. Ysaevoi. – M. : AST : AST MOSKVA ; Vladymyr : VKT 2009. – 478 s. – Rezhym dostupa : <https://monster-book.com/emocionalnyy-intellekt-0>.

7. Hrudtsyna M. V. Эмотыональный интеллект как фактор эффективности профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / M. V. Hrudtsyna // Горизонты образования. – 2012. – S. 14–18. – Rezhym dostupa : <https://psychologicalimpact.wordpress.com/2012/02/24/22/>

8. Derevianko S. P. Rol emotsiionalnogo intellekta v protsesse sotsialno-psykholohicheskoi adaptatsiyi studentov / S. P. Derevianko // Ynnovatsyonnye obrazovatelnye tekhnolohyy. – 2007. – № 1 (9). – S. 92–95.

9. Dubovyk S. H. Rozvytok emotsiinoho intelektu yak umova yikh uspishnoi diialnosti / S. H. Dubovyk, T. I. Drabchuk // Visnyk Sumskoho nats. ahrarnoho un-tu. Serii «Ekonomika i menedzhment». – 2014. – Vyp. 5 (60). – S. 8–14.

10. Iefimets O. O. Do problemy emotsiinoho intelektu studentiv / O. O. Yefymets, O. O. Demchuk // Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – 2014. – Vyp. 3. – S. 62–64.

11. Zarytska V. V. Sotsialni tekhnolohii rozvytku emotsiinoho intelektu yak skladovoi sotsialnogo kapitalu [Elektronnyi resurs] / V. V. Zarytska // Sotsialni tekhnolohii: aktualni problemy teorii ta praktyky. – 2014. – Vyp. 64. – S. 62–70. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/staptp_2014_64_10.

12. Kuznietsov M. A. Emotsiyni intelekt yak chynnyk emotsiinykh staniv studentiv v umovakh ispytu : monohrafiia / M. A. Kuznietsov, N. Yu. Diomidova. – Kharkiv : Disa-plus, 2017. – 189 s.

13. Meshcheriakova Y. N. Formirovanye emotsiionalnogo intellekta studentov-psykholohov v protsesse obucheniya v vuze [Электронный ресурс] / Y. N. Meshcheriakova // Vestnyk THU. – 2010. – Vp. 1 (81). – S. 157–161. – Rezhym dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-emotsionalnogo-intellekta-studentov-psiologov-v-protse-ssobucheniya-v-vuze>.

14. Nosenko E. L. Emotsiyni intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii : monohrafiia / E. L. Nosenko, N. V. Kovryha. – Kyiv : Vyshcha shk., 2003. – 159 s.

15. Shcherbak T. I. Rozvytok emotsiinoho intelektu u period profesiinoi pidhotovky psykholohiv / T. I. Shcherbak, A. P. Shcherba // Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainu. – 2016. – Vyp. 9. Т. IX. Zahalna psykholohiia. Etnichna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. – S. 582–589.

16. Shchipanovska O. Emotsiyni intelekt yak skladova dilovoi ta osobystoi uspishnosti kerivnyka [Elektronnyi resurs] / O. Shchipanovska // Prostranstvo lyteratury, yskusstva y obrazovaniya – put k myru,

sohlyasyiu y sotrudnychestvu mezhdru slavianyskymy narodamy : mizhnar. konf. – NTU «KhPI». – 2013. – S. 296–300. – Rezhyim dostupu : <http://archive.kpi.kharkov.ua/View/31686/>

17. Mayer J.D. The Intelligence of emotional intelligence [Electronic resource] / J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. – 1993. – V. 17, № 4. – P. 433–442. – Access mode : <https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>

O.V. Dzherera DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS WAYS OF OPTIMIZATION EXPERIENCES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS REGARDING LEARNING.

The article is devoted to the identification of ways to implement a specially organized process of developing the emotional intelligence of future psychologists in a higher education institution in order to optimize their emotional feelings regarding learning. On the basis of the analysis of scientific works, it was discovered that emotional experiences that provide an emotional reflection of the world are reflected in the course of cognitive processes, hence the success of students, and at the same time exposed to the individual in the direction of changing the modality and the sign, provided that its emotional intelligence is developed. It has been determined that emotional intelligence is the ability (ability of a person to interpret emotions (own and other people) and to manage them, helping them to identify the causes of problems and achieve their goals, reflects the degree of positive attitude of man to the world, to others and to himself, gets reflected in the minds of a person as a sense of psychological well-being. It is proved that the development of the emotional intelligence of future psychologists is associated with the development of knowledge, skills and abilities, first of all, awareness of their emotions; managing your emotions; awareness of the emotions of other people; managing the emotions of other people.

It is concluded that such result can be achieved through targeted influence on the cognitive and emotional sphere of future psychologists during classroom sessions, with the help of special courses and trainings, and at the same time, provided the emotional education of scientific and pedagogical workers, who teach teaching disciplines, are defined by the content of vocational training.

Key words: emotional intelligence, emotional experience, emotion, emotional state, cognitive state, emotional control, future psychologists, educational activity, training.

УДК 519.922 : 316.612

І. Г. ЗБРОДСЬКА

ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У статті розкрито феномен емоційного вигорання з точки зору процесуального підходу. У контексті історичного екскурсу обговорюються питання виокремлення феномену вигорання, здійснено опис його змістової сутності та динаміки розгортання. Висвітлюються зарубіжні процесуальні моделі вигорання особи у професійній діяльності. Розкриті симптоми явища вигорання в емоційній, фізичній та поведінковій сферах. Окреслено вплив особистісних, соціальних та організаційних детермінант, які сприяють або запобігають розвитку емоційного вигорання

Ключові слова: емоційне вигорання, процесуальний підхід, етапи вигорання, стрес, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних обов'язків, особистісні, соціальні та організаційні детермінанти, симптоми.

В статье раскрыт феномен эмоционального выгорания с точки зрения процессуального подхода. В контексте исторического экскурса обсуждаются вопросы изучения феномена выгорания, осуществляется анализ его содержания и динамики. Обсуждаются зарубежные процессуальные модели выгорания личности в профессиональной деятельности. Раскрыты симптомы эмоционального выгорания в эмоциональной, физической и поведенческой сферах. Обозначено влияние личностных, социальных и организационных детерминант, которые способствуют или препятствуют развитию эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, процессуальный подход, этапы выгорания, стресс, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных обязанностей, личностные, социальные и организационные детерминанты, симптомы.

Постановка проблеми. Уже більше сорока років феномен вигорання є предметом наукового аналізу як у вітчизняній, так і зарубіжній психологічній науці. Зростаюча стурбованість щодо здоров'я та благополуччя особистості, спонукає до вивчення цього багатофакторного феномена в
Випуск 11, 2018. Збірник наукових праць РДГУ

особистісній, соціальній та організаційній площинах. Як зазначається у науковій літературі, до кінця ХХ-го століття з'явилося більше 6000 наукових публікацій на тему вигорання [13, с. 385] і кількість публікацій з того часу постійно зростає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше синдром емоційного вигорання був описаний американськими психологами в сімдесятих роках минулого століття. Серед сучасних досліджень необхідно назвати роботи Н. Водопьянкової (2009) Т. Грубі (2012), Г. В. Гнускіної (2016), Т. Зайчикової (2003), Л. Карамушки (2015), Н. Перегончук (2011), Т. В Темірова (2011) Л. Н. Юрьової (2004).

Одним із важливих напрямків аналізу феномена є спроба психологів змодельовати процес погіршення самопочуття людини у професійній сфері, її емоційного виснаження. Найпопулярнішою моделлю вигорання вважається трикомпонентна модель соціального психолога Крістіни Маслач [11]. Ключовими особливостями синдрому вигорання, на думку К. Маслач та її колег є: емоційне виснаження, деперсоналізація та зменшення персональних досягнень, що можуть з'являтися у осіб, професійна діяльність яких передбачає взаємодію з людьми [11, с. 4]. К. Маслач дає визначення вигоранню, яке, на її думку, є пролонгованою реакцією особистості на хронічні емоційні чи міжособистісні стресори на роботі. Основними критеріальними показниками вигорання є виснаження, цинізм та низька ефективність [10].

Отже, емоційне вигорання – це складний і багатовимірний феномен, який можна розглядати як процес, що відбувається поступово і залежить від сукупності різноманітних факторів. У даній статті ми розглянемо погляди деяких зарубіжних науковців, представників так званого «процесуального підходу», в якому емоційне вигорання особистості розглядається як динамічний процес, що проходить декілька стадій.

Формулювання цілей статті. Наукове повідомлення спрямоване на висвітлення процесуального підходу щодо феномену емоційного вигорання. Воно передбачає розгляд існуючих зарубіжних теорій, означення особистісних, соціальних та організаційних детермінант явища, виокремлення його симптомів в емоційній, фізичній та поведінковій сферах.

Виклад основного матеріалу. Одним із перших дослідників, який розглянув вигорання як процес, є американський психолог Г. Черніз (Gary Cherniss). Вивчав питання професійного життя працівників соціальної сфери, він дійшов висновку, що вигорання є психологічним відчуження особи від професійної діяльності у відповідь на надмірний стрес чи незадоволення. Цей феномен з'являється у ситуаціях, де покликанням трансформується у буденність. Людина більше не живе, щоб працювати, а працює задля того, щоб жити. Іншими словами, цей термін відноситься до втрати ентузіазму, наснаги, відчуття місії у роботі [3]. За Г. Чернізом процес вигорання відбувається у три стадії. Перша стадія це відчуття впливу робочих стресорів: поява зростаючого, затяжного стресового стану, який є результатом незбалансованості між вимогами, що ставляться до особистості та її психологічними ресурсами. Зазвичай це призводить до наступної стадії – напруги, яка проявляється через короткострокові емоційні реакції, що характеризуються тривожністю, стомленістю, дратівливістю та відчуттям виснаження. На останній, третій стадії, яку можна назвати психологічним пристосуванням або захисним коупінгом, є помітні зміни у стосунках та поведінці, що спостерігається через різні форми апатії та цинічному чи відстороненому ставленню до потреб інших [4, с. 5]. Дослідник увів термін «індивідуальний спосіб подолання стресу», бо вважає, що особистісна реакція на стрес та здатність його долати є одним з найвпливовіших чинників вигорання. Якщо індивід використовує адекватний спосіб подолання стресу – ризик розвитку вигорання зменшується, в іншому разі – підвищується. Ще одним впливовим чинником виникнення вигорання він вважає зміни в суспільстві. «В професійній сфері акцент робиться на індивідуалізмі та високому ступені автономності, отже професіонали стають ізольованими один від одного. Соціальна підтримка слабшає, що призводить до стресу та вигорання» [5, с. 226]. Отже, в моделі Г. Черніза важливу роль у процесі вигорання відіграють наступні чинники: наявність робочих стресів; здатність особистості справлятися з ними; наявність чи відсутність соціальної підтримки.

Не менш значущою є модель американських психологів з університету м. Ошкоша Б. Пельмана та Е. Хартмана (Baron Perlman, E. Alan Hartman). Як і К. Маслач, вони притримуються позиції, що вигорання є багатофакторним конструктом, дослідження якого не можна звести до вимірювання однією шкалою [12, с. 293]. Аналізуючи явище, дослідники не лише дають нове визначення феномену як реакції особи на хронічний емоційний стрес, а й виокремлюють його компоненти: (а) емоційне або фізичне виснаження; (б) знижена робоча продуктивність; (в) над-деперсоналізація» [12, с. 293]. У своїй моделі дослідники також звертають увагу на те, що індивідуальні характеристики особистості, робочий та соціальний контекст є факторами впливу на появу стресу та вигорання, а здатність особистості справлятися з ним впливає на розвиток вигорання.

Модель складається з чотирьох стадій: на *першій стадії* виникають ситуації, які сприяють появі стресу.

За Б. Пельманом і Е. Хартманом існує два типи ситуацій, в яких найвірогідніше з'явиться стрес: а) коли навичок та компетенцій особи недостатньо для задоволення організаційних вимог (мова йде як про реальні, так і про уявні вимоги); б) коли робота не відповідає сподіванням, цінностям або потребам особи. Тобто «стрес буде з'являтися там, де є невідповідність або суперечливість між особою і її організаційним оточенням». На *другій стадії* особа переживає «відчутний стрес», який з'являється від невирішених стресових ситуацій. В залежності від характеру особи, її оточення, підготовки, кваліфікації, досвіду, її ролі в організації та умов роботи відбувається перехід від першого до другого етапу. На *третьій стадії* реакція на стрес проявляється на трьох рівнях: фізичному (фізичне виснаження), через фізичні симптоми; афективно-когнітивну (емоційне виснаження та над-деперсоналізація), через ставлення та почуття; поведінковому (над-деперсоналізація, зниження робочої продуктивності), через симптоматичну поведінку. На цьому етапі організація помічає зміни та реагує на симптоми, які проявляє особа. *Четверта стадія* характеризується результатами довгострокового стресу, де вигорання переживається як багатоаспектний досвід хронічного емоційного стресу.» [12, с. 296 – 298].

Звертаючись до питання способів подолання вигорання, Б. Пельмана та Е. Хартмана зазначають, що соціальна підтримка, включаючи дружбу, є одним з небагатьох відомих механізмів, які можуть допомогти у подоланні дистресу, а отже важлива при боротьбі з вигоранням [12, с. 300]. У роботах Дж. Еделвічем та А. Бродським (Jerry Edelwich, Archie Brodsky) вигорання визначається як «прогресуюча втрата ідеалізму, енергії та мети, яку переживають люди у «допомагаючих» професіях як результат робочих умов» [6]. Вони вважають що для боротьби з вигоранням необхідні втручання як на індивідуальному, так і на організаційному рівнях. Процес вигорання розглядається як такий, що складається з чотирьох етапів: Перший етап – етап *ідеалізму та ентузіазму*, пов'язаний з високими ідеалами та високим рівнем енергії. Він характеризується нереалістичними очікуваннями та встановленням високої планки. Енергія, часто, витрачається надмірно або нерационально, особа перевантажує себе роботою на волонтерських засадах. Переоцінка своїх внутрішніх і зовнішніх ресурсів, розчарування від нездійснених очікувань, зменшення ентузіазму щодо роботи веде до другого етапу – *стагнації*. Отже, на етапі стагнації професійна активність особи зменшується, коли вона розуміє, що її очікування нереалістичні, втрачається ідеалізм та ентузіазм. Робота не приносить минулого збудження і задоволення, зникає відчуття її значущості. Особа починає усвідомлювати, що необхідно вносити зміни в своє професійне життя. Поступово на перший план виходять такі речі, як бажання отримувати вищу зарплатню, мати більше вільного часу, більш цікаву, різноманітну або творчу роботу. Труднощі в подоланні цих протиріч можуть призвести до переходу на наступний етап. На етапі *фрустрації* працівник піддає сумніву як свою ефективність на робочому місці, так і саму цінність роботи. Формалізованість, бюрократична інертність та втома ще більше підкреслюють обмеження роботи і призводять до змін у психологічній (уникання) або поведінковій (відсторонення) сфері. Останній етап, *апатія*, вважається центральним ядром вигорання, який базується на хронічній фрустрації, розчаруванні та відчутті «прикутості» до роботи задля економічного виживання. Під час цього етапу відбувається «психічне оніміння», яке проявляється через мінімізацію будь-яких зусиль та часу, які вкладаються в роботу, особа усвідомлено та невтомно уникає будь-яких викликів або змін та докладає зусилля на підтримку стабільності та безпеки. У програмі попередження вигорання Дж. Еделвіч більше фокусується на впливі організаційних факторів, робота відбувається у напрямку підвищення усвідомленості, покращення навичок, пов'язаних з організаційними обов'язками, зовнішніми можливостями підвищення освіти та балансу між обов'язками, які викликають стрес. Не менш важливим є реалістичне оцінювання успіху. Для цього дослідник пропонує встановлювати реалістичні цілі; фокусувати свою увагу на перемогах, а не на поразках; фокусуватися на процесі, а не на результаті; бачити довготривалу перспективу та не очікувати миттєвих результатів [6].

Наступною розглянемо модель вигорання, яку запропонували дослідники Р. Венінга та Дж. Спредлі (R. L. Veninga and J. P. Spradley). Вона складається з п'яти чітко виражених стадій: Перша стадія – «*медовий місяць*», характеризується почуттям хвилювання, захвату, ентузіазму та гордості щодо викликів, які ставить нова робота. Дослідники зазначають, що через стан ейфорії особа використовує багато енергії, що пізніше приводить до негативних наслідків. Наступна стадія – «*дефіцит палива*»: з'являється такі симптоми, як загальне почуття стомлення, відчуття втрати енергії та неефективності, незадоволення роботою, знижується якість сну, що говорить про майбутні труднощі. Це порушення рівноваги може призводити до збільшення споживання алкоголю та куріння. Третя стадія – «*стадія хронічних симптомів*», під час якої ті фізичні симптоми, які проявилися на попередній стадії, стають більш вираженими та акцентованими та можуть призводити

до появи фізичних захворювань. Через втому та відсутність енергії з'являються такі емоційні реакції як гнів, роздратування, депресія. Стадія «криза»: з плином часу симптоми можуть перейти у гострі психосоматичні розлади такі, як виразка шлунку, сильні головні болі, хронічний біль у спині, підвищений артеріальний тиск, порушення сну та ін. Одночасно з цим виробляються механізми уникання або втечі від зростаючого відчуття невпевненості, песимістичного погляду на життя та загальної пригніченості. На останній, п'ятій стадії, під назвою «впирання в стіну», відбувається повна дезадаптація, неспроможність особи адаптуватися до життєвих обставин, через її нездатність використовувати механізми подолання стресу [14]. Дана модель досить ретельно описує процес та симптоматику емоційного вигорання. Нездатність особистості використовувати механізми подолання стресу та неспроможність бути гнучким до обставин призводять до розвитку вигорання особистості.

Питання професійного вигорання виступає предметом аналізу також у роботі Дж. Грінберга «Управління стресом». Автор зазначає, що «працівник відчуває сильний стрес у випадках: коли йому незрозумілі цілі; коли є конфлікт вимог; коли працівнику доручають надто багато чи надто мало роботи; коли він мало впливає на рішення, які його стосуються; коли на нього перекладають відповідальність за роботу інших людей» [1, с. 352]. Також він звертає увагу на те, що «часті фрустрації на роботі можуть призводити до синдрому емоційного та фізичного виснаження, що називається вигоранням» [1, с. 349]. Отже, вигорання Дж. Грінберг визначає як синдром психічного і фізичного виснаження; це стресова реакція на роботу, що містить у собі психологічні, психофізичні та поведінкові компоненти. За Дж. Грінбергом симптомами вигорання є погіршення почуття гумору, скорочення відпочинку та обідніх перерв, часті скарги на самопочуття, відсторонення від суспільного життя, зниження продуктивності праці, почуття «загнаності» та депресія [1, с. 352]. Для опису процесу вигорання він теж застосовує модель Р. Венінга та Дж. Спредлі, доповнивши її більш широким спектром симптомів. Окрім цього він зазначив, що на п'ятій стадії фізичні і психологічні проблеми переходять в гостру форму, що може призводити до хвороб, які загрожують життю людини. Кар'єра людини знаходиться під загрозою. Для боротьби з вигоранням Дж. Грінберг пропонує визначити мотиви, цілі та причини, задля яких працює особа у цій організації; виокремити заняття, які приносять їй задоволення; створити систему підтримки як на роботі, так і поза нею; почати піклуватися про своє психологічне та фізичне здоров'я [1].

У своїй книзі «Синдром вигорання: Теорія внутрішнього виснаження» німецький дослідник М. Буріш (Matthias Burisch) говорить, що феномен вигорання описувався ще в Старому Завіті, де яскравими прикладами можуть бути життєдіяльність Ілія та Мойсей. Він описує синдром емоційного вигорання як процес, який проходить сім фаз. Перша, *попереджувальна*, фаза характеризується надмірною активністю та залученістю у волонтерську неоплачувану наднормову роботу, при цьому особисті потреби не помічаються, що спричиняє виснаження, яке проявляється через недостачу енергії та недостатній сон. Друга фаза, *зменшення посвяти*, проявляється у дистанціюванні від клієнтів або пацієнтів, втраті позитивних емоцій; змінюється ставлення до колег і оточуючих взагалі. З'являється байдужість, цинізм, втрата емпатії. Знижується рівень залученості по відношенню до своєї професійної діяльності, з'являється відчуття розчарування, втоми, нудьги, з'являється абстентизм; особа вважає, що її експлуатують, що вона заслуговує на більше, отже з'являється відчуття недооціненості. Третя фаза, *«емоційні реакції»*, проявляється через депресію (почуття провини, почуття, що ти – невдаха, зниження самооцінки, жалість до себе) або агресію (звинувачення оточуючих та виправдовування себе; відбуваються часті зміни настрою, проявляється роздратованість та нетерпимість по відношенню до інших). Під час четвертої фази, *«погіршення»*, страждають когнітивна (дезорганізація, нерішучість, недостатня концентрація, знижується рівень креативності та уяви, з'являється «чорно-біле» ригідне мислення); мотиваційна (зниження ініціативності, зниження ефективності та мінімізація зусиль); емоційно-соціальна (відстороненість, супротив до будь яких змін) сфери. На наступній, п'ятій фазі під назвою *«сплощення»*, емоційне життя характеризується байдужістю, знеохоченням, апатією; соціальне – униканням неформальних контактів, самотністю; духовне – спустошеністю та нестачею інтересу, відсутністю бажання бути залученим у активності, які заряджають енергією і раніше приносили задоволення такі, як садівництво, читання та ін. Шоста фаза, *«психосоматичні реакції»*, може мати багато форм і проявів у залежності від особистості. У більшості людей відбувається загальне зниження імунітету. Найчастіше можна помітити наступні симптоми: головні болі, підвищений тиск, ускладнене дихання, безсоння або проблеми зі сном, сексуальні дисфункції, розлади травлення та ін. На останній сьомій фазі людина відчуває відчай та безвихідність, почуття безпорадності і безнадійності, що може призводити до суїцидальних думок та тенденцій [2].

Останньою розглянемо модель розвитку вигорання американського дослідника Р. Голембієвскі та його колеги Р. Манзенрайдера. Вона базується на трьохкомпонентній моделі,

запропонованій дослідниками Х. Масlach та С. Джексон, яка складається з емоційного виснаження (коли ліміти коупінгу «на межі» або перевищені); деперсоналізації (тенденція дистанціюватися та емоційно відсторонюватися від інших); редукція особистих досягнень (відчуття, що особа добре справляється з справою, яка того варта, знижується). Модель цікава тим, що першим компонентом вигорання виділяється деперсоналізація. Автори моделі вважають, що під час розвитку вигорання саме вона проявляється в першу чергу. Деперсоналізація є спробою особистості справитися з вимогами, які перевищують її коупінг – спроможність. Відстороненість та зміни поведінки, що не відповідають етичним або професійним нормам ставлять під загрозу відчуття щодо особистих досягнень. Отже, редукція особистих досягнень – це наступна фаза у розвитку вигорання. Емоційне виснаження є останньою фазою вигорання і розвивається на фоні деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Дослідники умовно поділили процес вигорання на вісім можливих комбінацій і назвали їх стадіями. По кожній зі шкал (деперсоналізація, редукція особистих досягнень та емоційне виснаження) було виставлено високі (В) та низькі (Н) оцінки, причому «більш пізні стадії асоціюються з більш високим рівнем фізичних симптомів та зниженням задоволеністю від роботи. Відповідно рівень задоволення від роботи особою, яка знаходиться на першій стадії, значно вище, ніж у тих, хто знаходиться на другій, а рівень задоволення від роботи на другій стадії значно вищий, ніж на третій стадії і т.д.» [9, с. 176]. Схема моделі представлена у таблиці (де Н – низький, а В – високий рівень прояву певного компонента).

Таблиця 1

Послання рівнів прояву основних показників вигорання

Показники вигорання	Рівні прояву вигорання на кожній із стадій							
	1	2	3	4	5	6	7	8
деперсоналізація	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В
редукція особистих досягнень	Н	Н	В	В	Н	Н	В	В
емоційне виснаження	Н	Н	Н	Н	В	В	В	В

Отже, на першій стадії, що відповідає низькому рівню вигорання, деперсоналізація і емоційне виснаження ледве присутні і особа має високий рівень персональних досягнень. На другій і третій стадії з'являються перші ознаки деперсоналізації, а також відчуття зниження особистих досягнень. На четвертій стадії вже присутні обидва компоненти, а на п'ятій з'являється емоційне виснаження, яке вже не зникає до восьмої стадії. Чим більше прогресує вигорання, тим більш воно небезпечне і супроводжується більш серйозними наслідками [7; 8]. Автори моделі звертають увагу, що не обов'язково кожна особа, яка переживає вигорання буде проходити всі його стадії, іноді вони можуть пропускатися. В залежності від природи робочих стимулів, вигорання може розвиватися різними шляхами. Проте дослідники наголошують, чим більше прогресує кожний компонент від стадії до стадії, тим більш важкими є наслідки вигорання [7, с. 174-179]. Також вони зауважують, що на розвиток вигорання впливає пасивна чи активна модель реакції особистості на вигорання та наявність соціальної підтримки [9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз вищенаведених підходів дає підставу розглядати емоційне вигорання як процес, який складається з декількох фаз або етапів. На розвиток вигорання впливають індивідуальні характеристики особистості, робочий та соціальний контексти. Симптоми вигорання проявляються у емоційній, фізичній та поведінковій сфері особистості. У більшості моделей зазначається, що робочий стрес, високий рівень вимог та низький рівень ресурсів, високі очікування та ідеалізм, неспроможність особистості протистояти стресу та нерациональне використання енергії призводять до фізичного та емоційного виснаження, деперсоналізації, цинічного ставлення та редукції персональних досягнень, що негативно впливає на здоров'я (емоційне та фізичне), поведінку, стосунки з оточуючими, продуктивність та ставлення до роботи. З іншого боку, здатність бути гнучким до обставин, вміння раціонально розподіляти енергію, адекватно долати стрес та існування мережі соціальної підтримки є факторами попередження розвитку емоційного вигорання. Зважаючи на це, перспективою подальшого дослідження є розробка профілактичних заходів, щодо розвитку емоційного вигорання.

Список використаних джерел

1. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
2. Burisch M. Das Burnout-Syndrom: theorie der inneren Erschopfung (The Burnout- Syndrome: a theory of inner Exhaustion) / M. Burisch. – Heidelberg : Springer Medizin Verlag, 2013. – 292 p.

3. Cherniss C. Long-term consequences of burnout : an exploratory study / C. Cherniss // *Journal of Organizational Behavior*. – 1992. – № 13 (1). – P. 1–11.
4. Cherniss C. Beyond burnout: helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment / C. Cherniss. – New York : Routledge, 2016. – 221 p.
5. Cherniss C. Different ways of thinking about burnout / C. Cherniss // *Redefining Social Problems* / E. Seidman & J. Rappaport (Eds.). – New York : Plenum, 1986. – P. 217–229.
6. Edelwich J. Burn-out : Stages of Disillusionment in the Helping Profession / J. Edelwich, A. Brodsky. – New York : Human Sciences Press, 1980. – 255 p.
7. Golembiewski R. T. Phases of Burnout: development in concepts and applications / R. T. Golembiewski, R. F. Munzenrider. – New York : Praeger, 1988. – 231 p.
8. Golembiewski R. T. Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives / R. T. Golembiewski, K. Scherb, R. A. Boudreau // *Professional burnout* / W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.). – Washington : Taylor & Francis, 1993. – C. 217 – 236.
9. Golembiewski R. T. Phases of Burnout, Models and Social Support : Contributions To Explaining Differences in Physical Symptoms / R. T. Golembiewski, R. F. Munzenrider // *Journal of Management Issues*. – 1990. – C. 176–183.
10. Maslach C. H. Job Burnout / C. H. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – № 52. – C. 397–422.
11. Maslach C. Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey (MBI-HSS) / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter // *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.) / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter (Eds.). – Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1996. – C. 3–17.
12. Perlman B. Burnout: Summary and Future Research / B. Perlman, E. A Hartman // *Human Relations*. – 1982. – C. 283 –305.
13. Schaufeli W. B. Burnout: an overview of 25 years of research in theorizing / W. B. Schaufeli, B. P. Buunk // *The handbook of work and health psychology* (2nd ed.) / M. J. Winnubst, C. L. Cooper (Eds.). – New York : Wiley, 2003. – C. 383–425.
14. Veninga R. L. The Work Stress Connection: How to Cope with the Burnout? / R. L. Veninga, J. P. Spradley. – 1982. – 293 c.

References

1. Greenberg J. Upravljenje stressom / J. Greenberg. – 7th ed., SPb. : Piter, 2004. – 496 p.
2. Burisch M. Das Burnout-Syndrom: theorie der inneren Erschöpfung (The Burnout- Syndrome: a theory of inner Exhaustion) / M. Burisch. – Heidelberg : Springer Medizin Verlag, 2013. – 292 p.
3. Cherniss C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study / C. Cherniss // *Journal of Organizational Behavior*. – 1992. – № 13 (1). – P. 1–11.
4. Cherniss C. Beyond burnout: helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment / C. Cherniss. – New York : Routledge, 2016. – 221 p.
5. Cherniss C. Different ways of thinking about burnout / C. Cherniss // *Redefining Social Problems* / E. Seidman & J. Rappaport (Eds.). – New York : Plenum, 1986. – P. 217–229.
6. Edelwich J. Burn-out : Stages of Disillusionment in the Helping Profession / J. Edelwich, A. Brodsky. – New York : Human Sciences Press, 1980. – 255 p.
7. Golembiewski R. T. Phases of Burnout: development in concepts and applications / R. T. Golembiewski, R. F. Munzenrider. – New York : Praeger, 1988. – 231 p.
8. Golembiewski R. T., Scherb, K., & Boudreau, R.A. 1993 Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives / R. T. Golembiewski, K. Scherb, R. A. Boudreau // *Professional burnout* / W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.). – Washington : Taylor & Francis, 1993. – C. 217 – 236.
9. Golembiewski R. T. Phases of Burnout, Models and Social Support: Contributions To Explaining Differences in Physical Symptoms / R. T. Golembiewski, R. F. Munzenrider // *Journal of Management Issues*. – 1990. – C. 176–183.
10. Maslach C. H. Job Burnout / C. H. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – № 52. – C. 397–422.
11. Maslach C. Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey (MBI-HSS) / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter // *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.) / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter (Eds.). – Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1996. – C. 3–17.

12. Perlman B. Burnout: Summary and Future Research / B. Perlman, E. A Hartman // Human Relations. – 1982. – С. 283–305.
13. Schaufeli W. B. Burnout: an overview of 25 years of research in theorizing / W. B. Schaufeli, B. P. Buunk // The handbook of work and health psychology (2nd ed.) / M. J. Winnubst, C. L. Cooper (Eds.). – New York : Wiley, 2003. – С. 383–425.
14. Venninga R. L. The Work Stress Connection: How to Cope with the Burnout? / R. L. Venninga, J. P. Spradley. – 1982. – 293 с.

I.G. Zbrodska BURNOUT PHENOMENA AS A PROCESS: SOME FOREIGN APPROACHES

The article considers burnout phenomena as a process. Several models of burnout process have been viewed, such as C. Cherniss three phases model, B. Perlman and E. Hartman four phases model, J. Edelwich, and A. Brodsky four phases model, R. Venninga and J. Spradley five phases model, M. Burisch seven phases model, R. Golembiewski and R. Munzenrider eight phases model. Most of researchers see burnout as a long-term process, associated with daily chronic stress. Usually it starts with enthusiasm, euphoria and high level of energy, but stress overload, poor coping strategies, inflexibility, fatigue and disappointment may lead to the exhaustion (emotional and physical), depersonalization (cynical and insensitive attitude) and low level of personal accomplishment, other words to the total burnout. Emotional (disappointment, sense of failure, self-doubt, feeling helpless, low satisfaction, frustration, irritability, anger, apathy, flatness, depression, etc.), physical (feeling tired, sleep problems, headaches, chronic pains, physical illnesses, etc.) and behavior (resistance to socializing, disconnection, turnover, isolation, substance abuse, disadaptation, etc.) symptoms of burnout are revealed. Organizational factors such as high level of demands, rapid organizational changes, high expectations, unbalanced workload, lack of control, etc.; personal characteristics such as motivation, active or passive coping strategies, expectations, flexibility, etc. and social support such as friendship may have a serious influence on the development of burnout. As we see burnout has a negative effect on the health, well-being, relationships and productivity of a person. According to this more studies in investigation of individual, psychological and organizational factors of burnout is necessary. Also a development of preventive program to reduce burnout is needed.

Keywords: emotional burnout, burnout as a process, burnout stages, stress, emotional exhaustion, depersonalization, low level of personal accomplishment, personal, social, organizational factors, symptoms.

УДК 519.9 : 37.015.3

О. В. ІВАНЮТА, О. Ю. ЯНИЦЬКА

ТЕХНОЛОГІЇ СТИМУЛЮВАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Наукове повідомлення висвітлює проблему стимулювання візуального мислення особистості. У роботі обговорюється сутність когнітивних процесів візуалізації. Виокремлюються основні лінії аналізу явища у зарубіжній і вітчизняній літературі. Визначаються основні принципи і лінії організації розвивальної роботи з питань підвищення рівня візуальних процесів у представників молодшого, середнього і старшого підліткового віку. Розкривається зміст і структуру тренінгової програми. Презентуються результати констатувального і формувального етапу дослідження з питань розвитку різних аспектів візуального мислення. У статті запропоновано комплекс методів, які, дозволяють розвивати візуальні мисленнєві процеси підлітків. Представлено систему тренінгів, ігор розвитку активності висунення гіпотези, категоріальної гнучкості, конструктивної активності візуального мислення в підлітковому віці.

Ключові слова: візуальне мислення, змістова сфера візуального мислення, тренінги, категоріальна гнучкість, конструктивна активність візуального мислення.

Научное сообщение освещает проблему стимулирования визуального мышления личности. В работе обсуждается сущность когнитивных процессов визуализации. Выделяются основные линии анализа явления в зарубежной и отечественной литературе. Определяются основные принципы и линии организации развивающей работы по вопросам повышения уровня визуальных процессов у представителей младшего, среднего и старшего подросткового возраста. Раскрывается содержание и структуру тренинговой программы. Представляются результаты констатирующего и формирующего этапа исследования по вопросам развития различных аспектов визуального мышления. В статье предложен комплекс методов, которые позволяют развивать визуальные мыслительные процессы подростков. Представлена система тренингов, игр развития активности

выдвижения гипотезы, категориальной гибкости, конструктивной активности визуального мышления.

Ключевые слова: *визуальное мышление, содержательная сфера визуального мышления, тренинги, категориальная гибкость, конструктивная активность визуального мышления.*

Постановка проблеми. Необхідність впровадження нових ефективних технологій розвитку візуального мислення, пошук та розробка дієвих засобів його стимулювання є одним із важливих завдань сучасної психологічної науки та педагогічної практики. Актуальність розвитку візуального мислення, як специфічного виду розумової діяльності визначається тим, що цей процес займає особливе місце в розвитку когнітивної сфери особистості і є одним із найменш досліджених інтелектуальних процесів, як у вітчизняній, так і у зарубіжній психолого-педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психолого-педагогічній науці дослідження візуального мислення проведено за декількома напрямками: вивчення механізмів та закономірностей візуальних процесів в умовах вирішення ергономічних задач в інженерній психології (В. М. Гордон, В. П. Зінченко, В. М. Муніпов); дослідження механізмів візуального мислення як складної функціональної системи операцій (Д. Роем [4]); визначення візуальної мови опису способів вирішення геометричних задач (І. М. Арієвич, В. В. Петухов); аналіз особливостей просторового мислення як окремого виду візуального процесу (І. Я. Каплунович [2; 3], І. С. Якиманська); простеження ролі візуалізації в процесі вирішення творчих задач у конструкторській діяльності (В. О. Моляко); дослідження особливостей трансформації візуального образу в художньо-графічній діяльності (С. М. Симоненко) [5], виокремлення особливостей візуальної медіакультури [6].

Формулювання цілей статті. Метою повідомлення є презентація ефективної цілеспрямованої програми розвитку візуального мислення у період підліткового віку.

В основу розробки програми розвитку візуального мислення підлітків 10-15 років нами було покладено такі положення:

1. На різних стадіях онтогенезу здатність до створення образів та оперування ними змінюється за рівнем складності, що дає підставу для вивчення вікових особливостей візуального мислення.
2. Отримані нами результати дозволяють визначити рівень розвитку візуального мислення підлітків різних вікових груп.
3. Формування компонентів візуального мислення найбільш інтенсивно відбувається в процесі навчання під впливом предметного змісту учбового матеріалу, а також методів оперування ним.
4. Характер образів, що виникають у процесі обробки запропонованого стимульного матеріалу, детермінується не тільки формою та змістом наочності й вимогами задач, а й суб'єктивною вибірковістю, яка визначається особистим ставленням до об'єкта діяльності. Така суб'єктивність образу вказує на наявність індивідуальних відмінностей у візуальному мисленні різних досліджуваних, що виявляються в процесі розв'язання задач.

Враховуючи вищезазначені положення, до запропонованої нами програми розвитку візуального мислення підлітків було включено вправи, рівень складності яких зростає відповідно до віку респондентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визнаючи створення образів та оперування ними як довільну й свідомо керовану суб'єктом діяльність, на підставі аналізу отриманих нами експериментальних даних, щодо характерних особливостей цієї активності, ми виокремили наступні напрямки розвитку візуального мислення підлітків: розвиток активності висування візуальних гіпотез; розвиток операціональної сфери візуального мислення шляхом активізації конструктивної активності, а також поповнення арсеналу операцій та організації їх взаємодії; розвиток категоріальної гнучкості візуального мислення шляхом збагачення образу світу, завдяки чому розширюється змістовне наповнення зорових образів; розвиток візуальної креативності; активізація аналітико-синтетичних операціональних структур мислення, що є базисом для побудови якісно нових конструкцій – образів-концептів.

Зупинимось на характеристичних виокремлених напрямках. Однією з визначальних характеристик розвинутого візуального мислення є здатність до створення нових образів та оперування ними, яка реалізується в процесі продукування візуальних гіпотез, на основі заданого стимульного матеріалу. Розв'язання задачі в образах здійснюється, переважно, з опорою на наочний матеріал. Складові задачі розглядаються в різних зв'язках та відношеннях, при цьому пошук стратегії розв'язання ведеться одночасно в різних напрямках. Важливо відзначити, що в процесі пошуку долучаються не лише логічно необхідні, але й випадкові, надлишкові зв'язки, результатом чого часто є досить несподівані рішення. Розробляючи методи активізації продуктивності висування візуальних гіпотез, необхідно пам'ятати, що образ не є продуктом пасивного відображення об'єктів дійсності. Навпаки, він як промінь виокремлює і фіксує ті якості та ознаки об'єкта, які є найбільш значущими для суб'єкта. Тому, залежно від вимог

поставленої задачі, образ може змістовно відображати ті чи інші характеристики об'єкта. Здатність образу відображати різні сторони об'єкта забезпечує його динамічність та актуальність. Отже, нова візуальна гіпотеза виникає в результаті спеціально здійснюваних мисленнєвих перетворень, основним змістом яких є не лише актуалізація образів на основі заданого стимульного матеріалу, а й їх трансформація.

Експериментальні дослідження показали, що функція побудови образу найбільше активізується в процесі розв'язання задач, які потребують неодноразового перетворення образів, що виникають. Зміст цих перетворень визначається умовами задачі, які чітко детермінують їх напрямки. Вирішення задач такого типу має своєю передумовою, нарівні зі створенням образів, їх активне використання в процесі розв'язання, тобто оперування ними. Таким чином, образи є не лише засобом фіксації результатів мисленнєвого процесу, але й його оперативною одиницею. Такі образи суттєво різняться між собою як за своїм змістом, так і механізмом виникнення. Часто умови задачі вимагають переходу від одного типу образів до іншого, при цьому відбувається «перекодування» образу. Значний розвиток операційної сфери візуального мислення досягається також при розв'язанні задач, що передбачають: мисленнєву трансформацію заданого матеріалу; актуалізацію мисленнєвих образів (поза наочним сприйняттям); видозміну образів. Успішність розв'язання задач такого типу значною мірою забезпечується достатньою конструктивною активністю візуального мислення. Здатність оперування образами пов'язана з розвитком довільності мисленнєвих механізмів, а також з оволодінням спеціальними способами створення образів та маніпулювання ними.

Якщо основним змістом візуального мислення є оперування образами, то важливою умовою продуктивності даного процесу є наявність достатнього запасу вихідних образів, причому чим багатшим є їх змістове наповнення, тим більше є можливостей для їх видозміни, тобто оперування ними. Образ, як зауважив С. Л. Рубінштейн, ніби «вичерпує» з об'єкта постійно новий його зміст. Тому образ завжди є індивідуальним утворенням: у ньому фіксується суб'єктивно перетворений досвід ставлення конкретної людини до даного об'єкта. В образах сконцентровано виражений основний зміст внутрішнього світу людини. Навіть найелементарніший пізнавальний акт, результатом якого є створення суб'єктивного образу, починається з ініціативи суб'єкта, детермінується його установками, цілями та намірами. Отже, індивідуальний суб'єктивний досвід підлітка відіграє важливу роль у створенні образів та оперуванні ними. Розширення можливостей мислення щодо породження нових образів передбачає постійне поповнення суб'єктивного досвіду. Якщо це не відбувається, то підліток використовує шаблонні, позбавлені індивідуальності образи.

Одним із чинників розвитку візуального мислення є креативність, тобто здатність суб'єкта не лише активно продукувати візуальні гіпотези, а й створювати якісно нові, оригінальні образи. На матеріалі ряду досліджень було виявлено, що створення нового забезпечується такими методами, як комбінування, аналогія, встановлення нових зв'язків та перенесення функції. Аналіз літератури показав, що найбільш поширеними мисленнєвими процесами у всіх видах творчості є комбінування та аналогія, а основною операцією – порівняння. Отже, цілеспрямоване формування вказаних процесів може бути основою розвитку креативності візуального мислення. У розробці комплексу вправ для розвитку образної оригінальності нами були використані загальні принципи, активізації креативності, запропоновані Боно де Едвардом [7]:

- при виникненні проблеми потрібно визначити необхідні і достатні умови її розв'язання;
- розвиток здатності до абстрагування від минулого досвіду: зовнішня подібність задач може загальмувати процес розв'язання;
- розвиток бачення багатофункціональності об'єкта;
- створення асоціацій шляхом поєднання протилежних ідей;
- усвідомлення домінуючої ідеї в даній галузі знання й звільнення від її впливу.

Однією з характерних рис візуального образу є відображення в ньому не лише ознак і властивостей об'єкта, а й просторової структури його елементів (їх взаєморозташування). Одним із методів створення таких образів є графічне моделювання, яке передбачає заміну знаком реально існуючого об'єкта; при цьому засоби індикації в деякій мірі нагадують об'єкти, які вони відображають. До таких наочних моделей належать географічні карти, плани приміщень тощо.

Під час навчання підліток знайомиться з різноманітними знаковими системами. У процесі оволодіння такими системами формується здатність до оперування знаково-символічними образами, які характеризуються специфічним набором елементів (букви, цифри) і наявністю спеціальних засобів для позначення зв'язків між ними (знаки переносу, додавання, віднімання), просторового розташування (формули хімічних елементів), взаємозалежності (знаки об'єднання, напрямку руху). На відміну від образів-моделей, знаково-символічні образи зовнішньо нічим не нагадують ті об'єкти, які вони відображають, проте мають можливість показати найбільш суттєві структурні зв'язки.

Отже, достатній розвиток аналітико-синтетичних систем мислення, а також оволодіння навичками оперування знаково-символічними образами є важливою передумовою формування якісно нових конструкцій візуального мислення – образів-концептів [1].

Виділені напрямки розвитку візуального мислення було покладено в основу програми формувального експерименту. На початковому етапі з урахуванням зазначених напрямків ми відібрали близько 150 різних технік. Всі вони були укомплектовані відповідно до змісту задач, завдання згруповані на основі принципу поступового ускладнення. У кінцевому варіанті розроблена програма розвитку складалася із 13 занять, кожне з яких мало свою специфіку. Для розвитку активності продукування візуальних гіпотез, конструктивної активності, категоріальної гнучкості, оригінальності ми використовували два варіанти вправ: для підлітків 10-12 років – варіант А, для підлітків 13-15 років – варіант Б. Для розвитку операціональної сфери візуального мислення ми запропонували три варіанти вправ: варіант А – для підлітків 10-12 років, варіант Б – для підлітків 12-13 років, варіант В – для підлітків 14-15 років. Тренінгові заняття проводилися в групах по 24-27 підлітків два-три рази на тиждень. У залежності від індивідуальних особливостей учасників групи заняття тривали 60-90 хвилин. Наводимо приклад таких занять.

Тренінг розвитку візуального мислення для підлітків 10-15 років.

Заняття 1. Мета: знайомство з учасниками експериментальної групи, визначення їх особистісних якостей. Необхідний матеріал: метод спостереження, бесіда; кольоровий проективний тест «Моя сім'я» для підлітків 10-15 років.

Хід заняття. На першому етапі заняття відбувається знайомство психолога з учасниками тренінгових занять. Кожен підліток розповідає про себе: що він любить, що вміє, чого прагне, яка форма звернення йому подобається. На другому етапі учасникам пропонується кольорова проективна методика «Моя сім'я». При цьому психолог слідкує за тим, щоб учасники групи не заважали один одному. Послідовно, по мірі виконання завдання, з кожним підлітком проводиться індивідуальна бесіда за змістом його малюнка.

Заняття 2. Мета: розвиток активності висування візуальних гіпотез, конструктивної активності, категоріальної гнучкості, оригінальності; розвиток аналітико-синтетичних операціональних структур візуального мислення. Необхідний матеріал: вправа-гра «Ялинка асоціацій»; вправа для розвитку операціональної сфери візуального мислення для підлітків 10-11 років; вправи для розвитку операціональної сфери візуального мислення для підлітків 12-13 років; вправа для розвитку операціональної сфери візуального мислення для підлітків 14-15 років.

Враховуючи результати дослідження С. М. Симоненко [5], щодо ролі інтуїції на всіх етапах трансформації візуального образу та методологічні положення щодо розвитку візуального мислення шляхом активізації його механізмів, зокрема, евристичності, що веде до інтуїтивних рішень, на першому етапі заняття ми використовували евристичні прийоми активізації візуального мислення, зокрема метод гірлянд випадковостей та асоціацій, який належить до групи інтуїтивно-асоціативних методів.

Алгоритм методу гірлянд випадковостей та асоціацій:

1. Вибір заданого об'єкта.
2. Визначення аналогів заданого об'єкта.
3. Вибір випадкових об'єктів.
4. Виділення ознак випадкових об'єктів. Для зручності складається таблиця ознак, де в одному стовпчику фіксуються випадкові об'єкти, а в другому – ознаки цих об'єктів.
5. Генерування ідей шляхом почергового приєднання до об'єкта та його аналогів ознак випадково вибраних об'єктів.
6. Генерування гірлянд асоціацій. Почергово з ознак випадкових об'єктів генерують гірлянди вільних асоціацій.
7. Генерування нових ідей. До елементів гірлянд аналогів об'єкта намагаються приєднати елементи гірлянд асоціацій.
8. Вибір альтернативи. Вирішується питання: продовжувати генерування гірлянд асоціацій чи їх уже достатньо для вибору корисних ідей.
9. Оцінка та вибір раціональних варіантів ідей. Серед багатьох нераціональних, безглузвих ідей, як правило, завжди знаходяться оригінальні й раціональні.
10. Вибір оптимального варіанту.

Хід заняття для підлітків 10-12 років (Варіант А.).

На першому етапі заняття за методом гірлянд випадковостей та асоціацій проводиться гра «Ялинка асоціацій». Підліткам дається така інструкція: необхідно розширити асортимент годинникового заводу. Об'єкт модернізації – годинник.

На другому етапі пропонується тренування аналітико-синтетичної операціональної діяльності візуального мислення методом пошуку і встановлення закономірностей взаємного розташування фігур та їх елементів. Акцентується увага на тому, наскільки швидко та вірно підлітки аналізують малюнок та знаходять правильне рішення.

Хід заняття для підлітків 13-15 років (Варіант Б).

Для цього віку використовується більш складний метод генерування ідей-образів – синектика. Автор методу В. Гордон зазначав, що для будь-якого творчого процесу дуже важливо вміти перетворювати незвичне у звичне і навпаки – звичне у незвичне. Люди отримують спадщину із «заморожених» образів і способів розуміння, що надають навколишній дійсності зручну звичну форму, але саме від цієї спадщини й потрібно відмовлятися при розв'язанні творчих завдань.

Найбільш ефективно завдання «розморожування» образів і способів розуміння виконує засіб символічної аналогії (СА). Щоб отримати СА, В. Гордон пропонує знайти сполучення двох слів, звичайно прикметника та іменника, котрі в короткій парадоксальній формі або у вигляді метафори охарактеризували б суть завдання чи об'єкта.

«Старшим братом» СА можна назвати оксюморон – стилістичну фігуру, що складається з об'єднання понять парадоксальним чином і стосується одного об'єкта.

Виходячи з того, що парадокс – це ствердження й заперечення одного й того ж поняття або образу (об'єкта, явища, стану чи властивості), що має численність суттєвих ознак, для проведення гри «Ялинка асоціацій» у групі старших підлітків ми пропонуємо такий алгоритм конструювання СА й оксюморона:

1. Вибір об'єкта й подання його короткої характеристики.
2. Визначення суттєвих ознак об'єкта (до їх числа можуть входити функції та й принципи дії об'єкта).
3. Визначення протилежних ознак.
4. Підбір антонімічних пар ознак, котрі в сполученні з вибраним об'єктом складають парадоксальні конструкції.
5. Відбір з одержаного ряду конструкцій таких комбінацій, які дають евристичне парадоксальне зображення вибраного об'єкта.

Другий етап заняття спрямований на розвиток та корекцію операціональної сфери візуального мислення. У першій вправі для підлітків 12-13 років пропонується встановити закономірності, домалювати потрібну фігуру та виключити зайву. При виконанні другої вправи потрібно визначити правило, за яким здійснюється трансформація заданої графічної структури. Для підлітків 13-15 років ми пропонуємо використовувати 2 варіанти вправи. Підліткам дається завдання вибрати заготовку, яка найбільше підходить для виготовлення зображеної об'ємної деталі.

Для перевірки ефективності розробленої програми розвитку візуального мислення підлітків всі досліджувані, які увійшли до експериментальної групи, по закінченню тренінгових занять були діагностовані за двома методиками. З метою співставлення результатів, отриманих до формуючого експерименту, і після нього, було складено зведені таблиці. Результати впливу спеціально організованого навчання на розвиток візуального мислення у групах молодшого та старшого підліткового віку подані за результатами методики Торренса. У нижче наведених таблицях ми подаємо результати для двох крайніх вікових підгруп М=10 та М=15 років (див. табл. 1; 2)

Розглянемо, які зміни в розвитку візуального мислення підлітків виявило співставлення показників методики Торренса. Як бачимо з кількісні показники активності висування візуальних гіпотез в обох групах значно змінилися (табл. 1-2). Для визначення значущості збільшення показників активності висування візуальних гіпотез, отриманих даними групами досліджуваних, ми здійснили перевірку достовірності розбіжностей за t-критерієм Стюдента.

Аналіз перевірки даних за цим критерієм виявив, що статистично значущими виявилися відмінності між показниками всіх груп досліджуваних ($p = 0,05$). Так, для показників підлітків 10 років $t=5,25$ ($t_{Kp}=2,07$); 11 років $t=3,20$ ($t_{Kp}=2,07$); 12 років $t=4,01$ ($t_{Kp}=2,09$); 13 років $t=2,34$ ($t_{Kp}=2,06$); 14 років $t=2,30$ ($t_{Kp}=2,05$); 15 років $t=2,66$ ($t_{Kp}=2,04$). Як бачимо, в усіх групах $t > t_{Kp}$, що підтверджує ефективність розробленої програми щодо розвитку активності висування гіпотез підлітків 10-15 років. Таким чином, на підставі даного аналізу можемо зробити висновок, що після проведення формувального експерименту відбулося значне підвищення загальної продуктивності візуального мислення. При цьому необхідно зауважити, що найбільш істотне зростання здатності до

висування нових візуальних гіпотез щодо невизначених перцептивних стимулів спостерігається у віці 10-12 років. Показники, представлені в (табл. 1), дають можливість розглянути вікову динаміку конструктивної активності до проведення формуючого експерименту і після нього

Таблиця 1

Показники методики Торренса (для М = 10 р.)

№ з/п	Прізвище учня	Активність висування гіпотез		Категоріальна гнучкість		Конструктивна активність		Оригінальність	
		До формуючої програми	Після формуючої програми	До формуючої програми	Після формуючої програми	До формуючої програми	Після формуючої програми	До формуючої програми	Після формуючої програми
		бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали
1	Ж.Ю.	22	28	15	20	41	48	38	45
2	Ю.Ю.	29	34	15	18	39	45	38	43
3	Л.С.	24	32	13	18	31	44	31	47
4	Д.С.	23	30	14	16	38	50	32	40
5	М.І.	24	27	13	17	38	46	37	42
6	О.І.	26	30	15	19	38	44	33	42
7	К.Ю.	21	29	9	14	32	47	28	39
8	Г.Л.	27	34	14	18	40	47	26	34
9	С.М.	25	30	15	18	43	50	35	44
10	Т.Ю.	20	27	12	16	37	49	35	40
11	І.В.	18	28	11	17	27	45	39	43
12	К.О.	19	26	10	15	35	43	37	47
x		23,17	29,58	13,00	17,17	36,58	46,50	34,08	42,17
b		3,33	2,64	2,09	1,70	4,58	2,39	4,17	3,64
t		5,25		5,42		6,66		5,06	
t кр =2,07; p =0,05									

Дані показують, що здатність до складних трансформаційних перетворень значно підвищились у всіх вікових групах досліджуваних, що свідчить про ефективність впливу тренінгових занять на розвиток даної характеристики візуального мислення. Перевіривши розбіжності отриманих даних за критерієм Стюдента, ми виявили, що статистично значущими виявилися відмінності між показниками всіх груп ($p = 0,05$). Так, для підгрупи підлітків $M=10$ років $t=6,66$; $M=11$ років $t=3,59$; $M=12$ років $t=2,82$; $M=13$ років $t=5,43$; 14 років $t=2,26$; 15 років $t=3,76$, тобто в усіх групах $t > t_{кр}$.

Особливе підвищення конструктивної активності ми визначили у підлітків 10 і 13 років, а сповільнення її розвитку – у 12 і 14 років. Це ще раз підтверджує той висновок, що протягом досліджуваного нами вікового періоду (10-15 років) спостерігається нерівномірний розвиток візуального мислення щодо розширення можливостей операціональної сфери, але незважаючи на це, цей розвиток відбувається досить інтенсивно.

Співставлення рівня категоріальної гнучкості візуального мислення підлітків 10-15 років за критерієм Стюдента виявили, що між показниками цих груп досліджуваних до проведення експерименту і після нього, наявна статистично значуща відмінність ($p = 0,05$). Для показників у підгрупі підлітків $M=10$ років $t=5,42$; $M=11$ років $t=5,92$; $M=12$ років $t=3,52$; $M=13$ років $t=3,63$; $M=14$ років $t=2,70$; $M=15$ років $t=3,48$.

Як бачимо, помітний стрибок у розвитку гнучкості процесів переходу з рівня візуальних категорій на вербальний рівень і навпаки спостерігається у 11 річному віці. Це свідчить про нерівномірний розвиток процесів семантизації візуальних вражень.

Показники оригінальності, назви до і після формуючого експерименту вказують на наявність позитивної вікової динаміки. Підвищення результатів в усіх вікових групах є статистично значущим ($p = 0,05$). Так, для показників підлітків $M=10$ років $t=5,06$; $M=11$ років $t=4,23$; $M=12$ років $t=7,41$; $M=13$ років $t=2,42$; $M=14$ років $t=3,48$; $M=15$ років $t=4,16$

Таблиця 2

Показники методики Торренса (для М= 15 р.)

№ з/п	Прізвище учня	Активність висування гіпотез		Категоріальна гнучкість		Конструктивна активність		Оригінальність	
		До формулючої програми	Після формулючої програми	До формулючої програми	Після формулючої програми	До формулючої програми	Після формулючої програми	До формулючої програми	Після формулючої програми
		бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали
1	Л.Р.	40	40	32	23	65	72	43	48
2	П.Р.	35	38	16	21	60	74	36	447
3	М.А.	40	40	20	23	69	77	47	53
4	Л.Н.	39	40	21	21	65	78	42	54
5	Ш.В.	37	40	19	20	61	66	36	43
6	Я.Р.	36	39	16	19	44	58	34	40
7	Р.В.	39	40	15	19	55	67	37	44
8	П.О.	38	40	17	22	51	61	33	41
9	Ш.Т.	37	40	15	17	58	63	37	49
10	Т.В.	40	40	19	21	66	79	44	49
11	Д.О.	40	40	20	25	61	69	46	55
12	А.А.	40	40	18	22	63	70	44	45
13	К.І.	40	40	17	18	49	65	38	47
14	Р.Т.	36	40	21	24	70	74	46	51
15	С.Д.	40	40	21	22	63	69	47	50
16	К.В.	40	40	18	20	70	81	40	44
x		38,56	39,81	18,38	21,06	60,63	70,19	40,63	47,50
b		1,79	0,54	2,19	2,17	7,61	6,72	4,81	47,49
t		2,66		3,48		3,76		4,16	
t кр =2,04; p =0,05									

Доходимо висновку, що, здійснена діагностика продуктивних можливостей візуального мислення підлітків за методикою Торренса після проведення спеціально організованих занять підтвердила наявність суттєвого впливу розробленої програми на розвиток процесуальних характеристик візуальної мисленнєвої діяльності підлітків 10-15 років. Отримані результати показали, що динаміка розвитку процесуальних характеристик візуального мислення дійсно може бути змінена за умови застосування спеціальної навчальної програми.

Отже, аналіз результатів формуючого експерименту показав наступне:

1. Встановлено, що після втілення розробленої програми у всіх учасників тренінгових занять відбулися зміни в показниках розвитку процесуальних характеристик та операціональних структур візуального мислення. Наявність цих змін простежувалася у представників усієї експериментальної групи.

2. Виявлено статистично вірогідні відмінності в результативності виконання тестових завдань за методиками Торренса до і після проведення розвивального тренінгу.

Висновок. Отже, результати формувального експерименту підтвердили положення про те, що цілеспрямована організація тренінгових занять відповідно до закономірностей формування основних структурних компонентів візуального мислення виступає умовою його гармонійного розвитку. Результати формувального експерименту, які довели ефективність тренінгів розвитку візуального мислення підлітків, можуть бути цікавими для педагогів та психологів системи шкільної освіти та позашкільних закладів.

Список використаних джерел

1. Іванюта О. В. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Іванюта ; Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2003. – 21 с.
2. Каплунович И. Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 60–66.

3. Каплунович И. Я. О психологических различиях мышления двумерными и трехмерными образами / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 66–72.
4. Роэм Д. Визуальное мышление. Как «продавать» свои идеи при помощи визуальных образов / Д. Роэм ; пер. с англ. О. Медведь. – М. : Манн, Иванов, Фербер, Эксмо, 2013. – 300 с.
5. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / С. М. Симоненко ; Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2005. – 38 с.
6. Череповська Н. І. Візуальна медіокультура: розвиток критичного мислення і творчого сприймання : метод. рек. / Н. І. Череповська. – Київ, МІЛЕНІУМ, 2014. – 116 с.
7. Боно де Э. Рождение новой идеи [Электронный ресурс] / Эдвард де Боно. – Режим доступа : <https://ru.bookmate.com/books/Gin9Fnfh>

References

1. Ivanyuta O. V. Psy`xologichni osobly`vosti rozvy`tku vizual`nogo my`sleniya v pidlitkovomu vici : avtoref. dy`s. ... kand. psy`xol. nauk : 19.00.07 / O. V. Ivanyuta ; Xarkiv. nac. un-t imeni V. N. Karazina. – Xarkiv, 2003. – 21 s.
2. Kaplunovich I. Ya. Psikhologicheskiye zakonomernosti razvitiya prostranstvennogo myshleniya / I. Ya. Kaplunovich // Voprosy psikhologii. – 1999. – № 1. – S. 60–66.
3. Kaplunovich I. Ya. O psikhologicheskikh razlichiyakh myshleniya dvumernymi i trekhmernymi obrazami / I. Ya. Kaplunovich // Voprosy psikhologii. – 2003. – № 3. – S. 66–72.
4. Roem D. Vizualnoye myshleniye. Kak «prodavat» svoi idei pri pomoshchi vizualnykh obrazov / D. Roem ; per. s angl. O. Medved. – M. : Mann. Ivanov. Ferber. Eksmo, 2013. – 300 s.
5. Sy`monenko S. M. Psy`xologiya vizual`nogo my`sleniya : avtoref. dy`s. ... d-ra psy`xol. nauk : 19.00.01 / S. M. Sy`monenko ; Xarkiv. nac. un-t imeni V. N. Karazina. – Xarkiv, 2005. – 38 s.
6. Cherepovs`ka N. I. Vizual`na mediokul`tura: rozvy`tok kry`ty`chnogo my`sleniya i tvorchogo spry`jman`nya : metod. rek. / N. I. Cherepovs`ka. – Ky`yiv, MILENIUM, 2014. – 116 s.
7. Bono de E. Rozhdenie novoy idei [Elektronnyy resurs] / Edvard de Bono. – Rezhim dostupa : <https://ru.bookmate.com/books/Gin9Fnfh>

O. V. Ivaniuta, O. Y. Yanytska. METHODS OF VISUAL THINKING DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

Scientific report highlights the problem of individual's stimulating visual thinking. Paper discusses the essence of cognitive visualization processes. The main lines of the phenomenon analysis in the foreign and domestic literature have been allocated. Basic principles and lines of developing work organization for improving the level of visual processes in the younger, middle and older adolescents have been determined. Contents and structure of the training program have been revealed. The results of ascertaining and forming stage of research in the development of various aspects of visual thinking have been presented. Article proposes a set of methods allowing development of visual thinking processes of adolescents. The system of trainings, games aimed to development of activity for promotion of a hypothesis, categorical flexibility, and constructive activity of visual thinking in adolescence which can be used by teachers and parents has been presented. Usage of mathematical statistics methods allowed confirming the effectiveness of the training program for the development of visual cognitive process.

Key words: visual thinking, semantic sphere of visual thinking, trainings, categorical flexibility, constructive activity of visual thinking.

УДК 159.923.5+316.624

А. В. КАРПОВА

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ В СЕРЕДОВИЩІ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР

У статті подано науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі впливу молодіжних субкультур на процес соціалізації особистості у підлітковому віці. Розглядаються психологічні особливості субкультур як однієї з рушійних сил соціалізації особистості. Розкрито механізми формування молодіжних субкультур, а також проаналізовано місце молоді у субкультурах. Здійснено аналіз поведінки особистості, яка формується під впливом молодіжних угруповань, а також аналіз теорії причин входження підлітків у середовище молодіжних субкультур.

Розглянуто феномен молодіжної субкультури як індикатора соціально-культурного порядку, який виявляє, демонструє, утверджує як позитивні досягнення попередніх поколінь, так і негативні

тенденції сучасного розвитку суспільства. Проаналізовано позитивний і негативний вплив субкультур на формування особистості у підлітковому віці.

Ключові слова: підлітковий вік, молодіжна субкультура, соціалізація особистості, особливості субкультур, соціальна ідентифікація, самоідентифікація.

В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме влияния молодежных субкультур на процесс социализации личности в подростковом возрасте. Рассматриваются психологические особенности субкультур как одной из движущих сил социализации личности. Раскрыты механизмы формирования молодежных субкультур, а также проанализированы место молодежи в субкультурах. Осуществлен анализ поведения личности, что формируется под влиянием молодежных группировок, а также анализ теории причин вхождения подростков в среду молодежных субкультур.

Рассмотрен феномен молодежной субкультуры как индикатора социально-культурного порядка, что обнаруживает, демонстрирует, утверждает как положительные достижения предыдущих поколений, так и отрицательные тенденции современного развития общества. Проанализировано положительное и отрицательное влияние субкультур на формирование личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростковый возраст, молодежная субкультура, социализация личности, особенности субкультур, социальная идентификация, самоидентификация.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується бурхливими політичними і соціальними перетвореннями, зміною моральних ідеалів, трансформацією соціальних стереотипів життєдіяльності. Політичні, економічні та екологічні фактори стають причиною масового психологічного дискомфорту населення, його дезорієнтації, розгубленості і, в кінцевому рахунку, масової дезадаптації.

Своєрідною формою адаптації до норм, цінностей, способу життя суспільства, а також спробою зміни старої і створення нової системи соціокультурної ситуації є молодіжна субкультура.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема впливу молодіжного субкультурального середовища на процес соціалізації особистості у підлітковому віці стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів, педагогів та соціологів. Зміст і значення дитячої субкультури як соціально-історичного феномену розглядають В. Абраменкова, А. Баркан, Л. Варяниця, М. Дональдсон, В. Кудрявцев, М. Осоріна, В. Сіткар, В. Шадріков та ін. Дослідженням етапів становлення і механізмів діяльності підліткових субкультур займалися Д. Аусубель, О. Бабосов, А. Бистрицький, В. Бобахо, М. Боришевський, Ю. Давидов, Л. Жуховицький, С. Косарецька, С. Левиков, В. Левічева, К. Мангейм, Л. Павлішевська, І. Роднянська, М. Розін, С. Сергєєв, З. Сикевич, М. Титма, М. Топалов, С. Фріт; Т. Щепанська. Вплив субкультури на формування особистості в підлітковому віці описали В. Абраменкова, Ю. Бусел, Г. Гикава, Т. Гіштимулт, С. Небот, А. Мудрик, В. Павелків, Т. Селецька, Т. Сливінська, С. Чернета, М. Шимановський, О. Шулдик, В. Щорс.

Аналіз численних публікацій з проблем впливу молодіжних субкультур на процес соціалізації підлітків показує, що специфіка соціалізації особистості під час включення до субкультурального простору недостатньо розроблена, потребує подальшої систематизації і конкретизації.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є аналіз впливу молодіжних субкультур на процес соціалізації особистості у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес соціалізації – складний, суперечливий і динамічний; важливу роль в ньому грає система соціальних інститутів (сім'я, школа, ЗМІ, група однолітків). Успішність соціалізації індивіда багато в чому залежить від впливу соціалізуючих агентів, які допомагають йому освоювати необхідні соціальні ролі, цінності і норми, стереотипи поведінки.

Підліток, опинившись на полі соціалізації, зіштовхується з вибором між соціально прийнятними формами соціальної адаптації (сім'я, школа) і тими формами, які не є частиною соціального конвеєру (молодіжні субкультури). Е. Гіденс, описуючи характерні особливості впливу різних агентів на процес соціалізації, особливо відзначає серед них групу однолітків: «Значення сім'ї для соціалізації індивіда досить очевидно, оскільки світовідчуття маленької дитини формується спочатку більш-менш виключно в її рамках. Значення групи однолітків менш очевидно, особливо для представників західного суспільства. Проте, навіть за відсутності формальної вікової градації діти старше чотирьох-п'яти років зазвичай проводять більшу частину часу в компанії друзів того ж віку» [1, с. 67].

Ж. Піаже вважає, що відносини між однолітками більш «демократичні», ніж між дитиною і батьками, оскільки відносини однолітків ґрунтуються на взаємній згоді, а не на залежності, характерній для сім'ї, дитина може більше віддавати і більше отримувати. На відміну від сім'ї, як агента соціалізації, де батьки, зазвичай, нав'язують (у різному ступені) норми поведінки, в групах однолітків дитина зустрічає інші умови взаємодії – правила поведінки можна змінити і піддавати перевірці. Дж. Мід центральним поняттям у процесі соціалізації особистості вважав «міжіндивідуальну взаємодію» – свідомість кожної дитини виростає у соціальному взаємозв'язку, зі ставлення дитини до референтних для неї груп людей. Теорії Дж. Міда і Ж. Піаже підкреслюють важливість однолітків як інституту соціалізації у підлітковому віці. Неформальні групи людей одного віку є дуже важливими при формуванні позицій і звичок індивіда. Ч. Кулі, автор теорії «дзеркального відбиття Я» і теорії малих груп, вважав, що індивідуальне Я набуває соціальної якості в комунікаціях, у міжособистісному спілкуванні всередині первинної групи (сім'ї, групи ровесників, сусідської групи), тобто в процесі взаємодії індивідуальних і групових суб'єктів. «Я» складається з трьох компонентів: як сприймають особистість інші; як вони реагують на те, що сприймають; як відповідає на цю реакцію особистість.

Теорія гуманістичного психоаналізу Е. Фромма підкреслює, що соціальне оточення – найважливіший чинник загального розвитку особистості. Людські потреби еволюціонують разом із людиною, а різні соціальні системи впливають на їхнє зовнішнє вираження. Е. Еріксон вважає, що процес соціалізації у підлітковому віці супроводжується кризою психосоціальної ідентифікації особистості. На його думку, виникаючий у цей період параметр зв'язку з навколишнім середовищем коливається між позитивним полюсом ідентифікація «Я» і негативним полюсом плутанини ролей [7]. Послідовники Е. Еріксона роблять висновок про те, що криза ідентичності як масове явище обумовлена глибокими трансформаціями в суспільстві. Під впливом соціальної кризи відбувається поступовий розпад ціннісно-нормативних систем, зв'язків і відносин, покладених в основу соціокультурної організації суспільства, який змушує людей шукати нові орієнтири для усвідомлення свого місця в трансформуючому соціумі [6].

На думку В. Павелківа, соціальна ідентифікація є особливо важливою для молодого покоління. Серед усього різноманіття груп, з якими молодь може себе ідентифікувати, особливе місце займає субкультура. Потреба в самовираженні і невизначеність соціальної ролі молодих людей, що породжує значну невпевненість у займаних соціальних статусах, приводять до спонтанного створення часткової культури, якою є молодіжна субкультура [4]. Процес соціалізації підлітка у середовищі молодіжної субкультури супроводжується реакцією емансипації – прагнення до незалежності від старшого покоління, бажання звільнитися від опіки не лише з боку сім'ї і вчителів, а й дорослого покоління в цілому, довести свою незалежність, «дорослість», самоствердитися як особистість, як повноцінний член суспільства; формуванням стереотипних форм поведінки у групі – прийняття підлітком норм, правил і соціальних ролей, оволодіння комунікативними навичками, необхідними для успішного функціонування в середовищі молодіжної субкультури; зміною ціннісної сфери особистості – потрапляючи в молодіжну субкультуру, підліток потрапляє під вплив її внутрішніх цінностей, пріоритетів, способу усвідомлення себе та інших, а також способу самоідентифікації і способу життя. Кінцевим підсумком перебування в більшості молодіжних субкультур є повернення підлітка в доросле суспільство.

Існують різні трактування взаємодії молодіжної субкультури і «дорослого» світу. По-перше, молодіжна субкультура – це спосіб переходу нового покоління у світ дорослих, шліфування адаптивного механізму; по-друге, молодіжна субкультура – «школа нонконформізму», опозиційний механізм по відношенню до дорослого світу. По-третє, молодіжна субкультура – поєднання суперечливих, але взаємозалежних тенденцій, що відтворюють ті функціональні структури соціокультурного цілого, напружена єдність і боротьба яких, складають культурне життя суспільства.

Молодіжна субкультура виступає як універсальна форма адаптації молоді до мінливих умов існування, внаслідок чого вона реалізує не тільки свій рекреаційний потенціал, але й виступає як механізм соціалізації через ідентифікацію особи підлітка до субкультурального середовища. Досвід людини, відтворення нею соціально-психологічної реальності є складним взаємопов'язаним процесом взаємодії індивідуальних особливостей та соціального життя. Активність індивіда спричинена потребою прийняття соціумом та ідентифікацією себе з соціальним середовищем. Формування особистості залежить від власного досвіду та впливу оточуючого середовища, його соціальних норм, принципів та цінностей. Процес соціалізації постійно супроводжується необхідністю вибору людиною однієї з альтернатив поведінки, різноманітними реакціями у взаємодії з окремими людьми та соціумом. І хоча для більшості індивідів соціальні вимоги є стимулом для вдосконалення,

досягнення гармонії з оточенням, немало їх негативно реагує на вимоги суспільства, що спричинює відхилення у поведінці, асоціалізацію [3].

Аналізуючи стан сучасної молодіжної субкультури, В. Павелків стверджує, що причини її виникнення в основному пов'язані з кризою соціалізації в «суспільстві споживання», а також нездатності сучасної техногенної цивілізації і масової культури задовольняти всі потреби підростаючого і постійно еволюціонуючого покоління. Субкультури грають роль своєрідного буфера, в якому молодь поповнює нестачу соціалізації, набуває відсутні навички, освоює соціальні ролі. Разом з тим вільний потік будь-якої інформації, відсутність об'єктивних критеріїв при її засвоєнні молодими людьми створюють ситуацію ризику, при якій молоді люди засвоюють антисоціальні і деструктивні норми поведінки [4]. Сучасний стан традиційних моделей соціалізації молодого покоління, в компетенцію яких входить і діяльність щодо попередження та корекції різних видів девіацій, характеризується відсутністю адаптивно-соціалізуючих механізмів до зміни умов розвитку суспільства, що зумовлено втратою впливу і домінуючої ролі референтних інститутів ранньої соціалізації. Нестабільне суспільство, яке постійно змінюється, породжує зовнішні фактори, які зумовлюють деформацію соціалізації особистості: деформація соціальних норм, деформація соціальних інституцій, деформація ціннісних орієнтацій – прямопропорційно впливають на формування негативних установок особистості, які сприяють розвитку негативних девіацій. Варто зауважити, що вибір засобів діяльності залежить від самої особистості, від системи її диспозицій, через які опосередковується зовнішній вплив.

Наслідком входження в субкультуральне середовище є переорієнтація незакріплених в повсякденній діяльності ціннісних орієнтацій позитивного плану або первинне формування негативних соціальних установок через конформність підліткового віку. Внаслідок цього створюються передумови зниження рівня позитивно забарвлених соціальних домагань і референтних орієнтацій, а тому субкультурне оточення виступає фактором ризику формування деформованої соціалізації [2]. Широке поширення молодіжних неформальних субкультур – це свідчення недостатньої соціальної адаптації молоді, розвитку асоціальних установок її свідомості, що викликають асоціальні еталони її поведінки. Сучасне суспільство набуває стійкий характер і показує тенденцію до поширення агресивних і жорстоких поведінкових механізмів молоді, включеної до простору неформальних молодіжних угруповань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Молодіжна субкультура – інструмент соціокультурного оновлення і механізм адаптації особистості, що формує нові смисли та ціннісні установки, які приймаються або відкидаються суспільством. Молодіжна субкультура в сучасному українському суспільстві посилює свій вплив на процес соціалізації і формування цінностей, смислів, образів світу молодого покоління, які виникають і транслуються за допомогою внутрішньогрупової комунікації з системою цінностей, норм і значень.

Середовище субкультур характеризуються поступовою втратою соціальних і політичних інтересів, підміною морально-ціннісних орієнтирів зовнішніми правилами поведінки і способу життя, зниженням рівня критичності в сприйнятті нової інформації. Представники молодіжних субкультур протиставляють себе суспільству, що знижує можливості їх соціалізації, професійної реалізації та особистісного зростання. У підсумку це загрожує молоді підвищеним ступенем ризику соціальної ізоляції та особистісної деформації [5]. Проблема впливу молодіжних субкультур на процес соціалізації підлітків посідає одну з головних сходинок до становлення індивіда у сучасному суспільстві. Виникає потреба пошуку адекватних психолого-педагогічних засобів супроводу підлітків у процесі адаптації до змін соціального середовища.

Список використаних джерел

1. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс ; науч. ред. В. А. Ядов. – М. : Эдиториал, 1999. – 703 с.
2. Павелків В. Р. Агресія як феномен сучасності в системах молодіжних субкультур / В. Р. Павелків // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 31. – С. 293–303.
3. Павелків В. Р. Аналіз вивчення деформованої соціалізації як мотиву девіантної поведінки в умовах включення особистості до простору субкультури / В. Р. Павелків // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015. – Issue 66. – P. 75–80.
4. Павелків В. Р. Молодіжна субкультура та її вплив на процес ідентифікації особистості / В. Р. Павелків // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне : О. Зень, 2015. – Вип. 5. – С. 117–123.

5. Павелків В. Р. Прояви ознак фанатизму як соціального явища: на прикладі молодіжних субкультур / В. Р. Павелків, В. М. Панасюк // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне: РДГУ, 2017. – Вип. 8. – С. 211–215.

6. Рассолова И. В. Социальная идентификация личности в условиях трансформации современного российского общества : дисс. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / И. В. Рассолова. – Казань, 2005. – 220 с.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2006. – 352 с.

References

1. Giddens Je. Sociologija / Je. Giddens ; nauch. red. V. A. Jadov. – M. : Jeditorial, 1999. – 703 s.

2. Pavelkiv V. R. Agresija jak fenomen suchasnosti v sistemah molodizhnih subkul'tur / V. R. Pavelkiv // Problemy` suchasnoyi psy`xologiyi : zb. nauk. pr. Kam'yanecz'-Podil. nac. un-tu im. Ivana Ogiyenka, In-tu psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny` / za red. : S. D. Maksy`menka, L. A. Onufriyevoyi. – Kam'yanecz'-Podil's'ky`j : Aksioma, 2016. – Vy`p. 31. – S. 293–303.

3. Pavelkiv V. R. Analiz vivchennja deformovanoї socializacii jak motivu deviantnoї povedinki v umovah vkljuchennja osobistosti do prostoru subkul'turi / V. R. Pavelkiv // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015. – Issue 66. – P. 75–80.

4. Pavelkiv V. R. Molodizhna subkul'tura ta ii vpliv na proces identifikacii osobistosti / V. R. Pavelkiv // Psihologija: real'nist' i perspektivi : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – Rivne : O. Zen', 2015. – Vip. 5. – С. 117–123.

5. Pavelkiv V. R. Projavi oznak fanatizmu jak social'nogo javishha: na prikladi molodizhnih subkul'tur / V. R. Pavelkiv, V. M. Panasjuk // Psihologija: real'nist' i perspektivi : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – Rivne : RDGU, 2017. – Vip. 8. – S. 211–215.

6. Rassolova I. V. Social'naja identifikacija lichnosti v uslovijah transformacii sovremennogo rossijskogo obshhestva : dis. ... kand. soc. nauk : 22.00.04 / I. V. Rassolova. – Kazan', 2005. – 220 s.

7. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis : per. s angl. / Je. Jerikson ; obshh. red. i predisl. A. V. Tolstyh. – 2-е изд. – М. : Flinta, 2006. – 352 s.

A. V. Karpova. SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS IN THE ENVIRONMENT OF YOUTH SUBCULTURES

The article presents a scientific and theoretical review of national and foreign researches. These studies devote to the problem of the impact of youth subcultures on the process of socialization of the person in adolescence period. It is considered, psychological peculiarities of subcultures as one of the driving forces of socialization personality. The mechanisms of formation of youth subcultures are revealed and the place of youth in subcultures is also analyzed. The analysis of personality behavior, which is formed under the influence of youth groups and the analysis of the theory of the reasons for adolescents entering the youth environment subcultures are executed.

The phenomenon of youth subculture as an indicator of social and cultural order is also explored. It reveals, shows and affirms as positive achievements of previous generations, as negative trends of modern society development.

The positive and negative influence of subcultures on personality formation in adolescence period is analysed too.

Key words: adolescence period, youth subculture, socialization of personality, peculiarities of subcultures, social identification, self-identification.

УДК 159. 942 – 053.6

Ю. І. КОНОПЛИЦЬКА, О. Г. СТАВИЦЬКА

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу особливостей розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці. Здійснюється загальна характеристика структури, етапів розвитку та становлення емоційного інтелекту. Проводиться оцінка та визначення відмінностей між високим та низьким рівнем управління власними емоціями. У роботі робиться акцент на підлітковому віці, адже це є сенситивний період формування емоційного інтелекту, де особистість вчиться управляти власними емоціями та емоціями інших людей. Вікові особливості підліткового періоду сприяють становленню внутрішньоособистого та міжособистісного емоційного інтелекту у рамках провідної

діяльності та соціальної ситуації розвитку підлітка, тому питання гармонійної єдності емоцій та когнітивних процесів є як ніколи актуальним саме у цьому віці.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект (EQ), коефіцієнт інтелекту (IQ), міжособистісний інтелект, внутрішньоособистісний інтелект, особистість, підлітковий вік.

Стаття посвячена теоретическому анализу особенностей развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Осуществляется общая характеристика структуры, этапов развития и становления эмоционального интеллекта. Проводится оценка и определение различий между высоким и низким уровнем управления собственными эмоциями. В работе делается акцент на подростковом возрасте, ведь это сенситивный период формирования эмоционального интеллекта, где личность учится управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей. Возрастные особенности подросткового периода способствуют становлению внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта в рамках ведущей деятельности и социальной ситуации развития подростка, поэтому вопрос гармоничного единства эмоций и когнитивных процессов является как никогда актуальным именно в этом возрасте.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект (EQ), коэффициент интеллекта (IQ), межличностный интеллект, внутриличностный интеллект, личность, подростковый возраст.

Постановка проблеми. Питання розвитку емоційного інтелекту досить нове та важливе, особливо для молоді в умовах глобалізації сучасного суспільства. Проте, на сьогоднішній день, немає чітко розробленої теорії визначення емоційного інтелекту та недостатньо вивчена його роль серед інших психологічних структур особистості. Саме тому зараз зростає актуальність такого поняття як «емоційний інтелект» – EQ. Таким чином, учені позначають здатність людини розуміти й контролювати свої емоції та емоції оточуючих. Вважається, що EQ є набагато важливішим фактором, який сприяє успіху людини, ніж «звичайний» інтелект – IQ. На відміну від IQ, рівень якого багато в чому визначений генетично, рівень EQ залежить від зусиль самої людини [10]. Емоційний інтелект дозволяє нам «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям. А як відомо, сенситивним періодом розвитку EQ є саме підлітковий вік, у рамках якого особливо зростає необхідність розуміння і управління емоційною сферою. Роль усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей зростає, адже саме у цей період існує висока потреба у кращому розумінні себе та оточуючих. Отож, проблема емоційного інтелекту має практичну значущість і до сьогоднішнього дня залишається недостатньо дослідженою як у теоретичному плані, так і в експериментальному, через те і потребує наукового вивчення та пояснення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних науковців Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловея. Дослідники вважали, що емоційний інтелект є основою професійного та особистого успіху особистості. Американський психолог Г. Гарднер дав поштовх до виникнення нової концепції емоційного інтелекту, адже він був першим, хто почав говорити про множинність форм прояву інтелекту [16]. Г. Гарднер вважав, що внутрішньоособистісний інтелект є ключем до самопізнання, до розуміння власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою. Міжособистісний інтелект – це здатність розуміти інших людей, ефективно з ними взаємодіяти. У працях американських психологів Дж. Майєра і П. Саловея вперше був вжитий термін «емоційний інтелект» та розпочалась дослідницька діяльність щодо його вивчення. Емоційний інтелект, на думку цих учених, є сукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями [18]. Проте, особливий інтерес до емоційного інтелекту зріс завдяки працям Д. Гоулмана, який вважав, що наш успіх визначається загальним інтелектом лише на 20 %, все інше припадає на долю інших факторів, котрі забезпечують успіх. Серед них значне місце належить емоційному інтелекту, який сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини [17]. Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, В.М. М'ясищева, О.К. Тихомирова та інші. Зокрема, видатний психолог Л.С. Виготський виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту [3]. У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях таких вчених: І.М. Андрєєвої, О.І. Власової, С.П. Дерев'янко, Г.Г. Гарскової, Н.В. Ковриги, Д.В. Люсіної, М.О. Манойлової, Е.Л. Носенко.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз досліджень особливостей розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці. Дослідити підлітковий вік як найважливіший етап становлення внутрішньоособистісного та міжособистісного інтелекту особистості.

У відповідності із поставленою метою були визначені наступні **завдання дослідження**: здійснити науково – теоретичний аналіз досліджень розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці; сформувати платформу для розробки програм його стимулювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цікавість до емоційного інтелекту (EQ) зараз зростає у всьому світі. Думка Д. Гоулмена про те, що лідерство та успішність зачіпає наші емоції і часто визначається ними, дійсно приймається до уваги багатьма науковцями. Саме динаміка сьогодення викликає гостру потребу у розвитку емоційного інтелекту за для ефективної соціалізації індивіда та успішної його самореалізації. Коефіцієнт IQ характеризує можливості людини оперувати інформацією, логічними правилами, схемами. І це важливо для особистості, але недостатньо для того, щоб бути успішною. Потрібно мати розвинений EQ, який дозволяє зрозуміти власні переживання та стани інших людей, налагоджувати взаємодію із оточуючими, легко адаптуватися до нового середовища та управляти своєю емоційною сферою [2]. Адже кожного дня із нами відбувається маса подій та ситуацій, які викликають певний емоційний стан, яким потрібно вчитися управляти.

Емоційний інтелект (EQ) характеризують як сукупність здібностей, що дають можливість особистості усвідомлювати й розуміти як власні емоції, так і емоції інших людей. Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатні керувати своєю емоційною сферою, їхня поведінка більш гнучка, тому вони з більшою легкістю досягають поставлених цілей шляхом взаємодії з іншими людьми. Саме емоційний інтелект пояснює, чому іноді випускники вищих навчальних закладів з середнім рівнем знань будують кар'єру, а відмінники часто не досягають професійних злетів, тому існування в людини IQ не є повною гарантією успіху [15]. Розвиток емоційний інтелекту (EQ) проходить у декілька важливих етапів. Спочатку особистості важливо усвідомлювати свої емоції, розуміти, що і як я переживаю. Далі важливо навчитися управляти власними емоціями, визначати причину та корінь переживань. Третій етап передбачає зчитування і усвідомлення того, що переживають і відчувають оточуючі. І на завершальному етапі важливо навчитися управляти емоціями інших людей завдяки власній емпатії, соціальній чуйності та вмінні цілеспрямовано впливати на людину [14]. Високий емоційний інтелект дає гармонію між емоціями і розумом, але для цього варто спочатку прийняти відповідальність за себе, свої потреби та мотиви, а відповідно і за свої емоції. Низький емоційний інтелект характеризується нестабільністю, наявністю страхів, фрустрацій, провини і депресії. Будь – яка ситуація для людини, особливо негативна, виражається через яскраву тривожність, тривале обдумування ситуації, переживання ненависті, агресії та гніву. І все це є ознакою низько емоційного інтелекту, де людина постійно «застрягає» на емоціях, що впливає на її самопочуття, мислення, працездатність та на загальний емоційний стан. Також емоційний інтелект включає у себе два важливі компоненти. Внутрішньоособистісний компонент характеризується такими складовими як: самооцінка, оптимізм, упевненість у собі, гнучкість, відповідальність. Міжособистісний компонент включає: толерантність, емпатія, відкритість, діалогічність, вміння легко налагоджувати контакт із людьми.

На сьогоднішній час вчених цікавить питання формування емоційного інтелекту в онтогенезі, адже емоційна сфера зазнає значних змін у ході дорослішання людини. Визнається, що саме підлітковий вік є найбільш цікавим, адже це перехідний період між дитинством та дорослістю. Він найбільш складний не лише для взаємодії з оточуючими, а й для самої особистості.

Для емоційної сфери підлітків найбільш характерні:

- досить велика емоційна збудливість, а тому підлітки відрізняються дратівливістю, бурхливим проявом своїх почуттів, пристрастю: вони із великим бажанням беруться за цікаву справу, пристрастно відстоюють свої погляди, обурюються через будь – яку несправедливість до себе чи своїх друзів;
- велика стійкість емоційних переживань у порівнянні із молодшими школярами; зокрема, підлітки довго не забувають образ;
- характерне очікування страху; за дослідженнями В.М. Кисловської, саме у підлітковому віці спостерігається найвищий рівень тривожності;
- суперечливість почуттів: досить часто підліток захищає свого друга, розуміючи його неправоту; володіючи розвинутих почуттям гідності вони можуть заплакати від образи, хоч плакати соромно;
- виникають переживання не тільки щодо оцінювання їх іншими людьми, але і щодо самооцінки, оскільки у цьому віці відбувається розвиток самосвідомості;

– досить сильно розвинуте почуття прив'язаності до групи, а тому вони боляче переживають осуд товаришів, ніж осуд дорослих чи вчителя; спостерігається у цьому віці страх бути невизнаним групою;

– висока вимогливість до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як у молодших школярів, а спільність інтересів, моральних почуттів;

– дружба у підлітків більш вибіркова і інтимна, більш тривала.

Науковці наголошують, що підлітковий вік – це найбільш складний і бурхливий період у формуванні особистості дитини, який характеризується глибокими змінами в соціальному, психологічному та емоційному розвитку, що насамперед пов'язано із фізіологічною перебудовою організму, зумовленою статевим дозріванням [12]. Доведено, що новоутворенням підліткового віку є самосвідомість, яка веде до формування почуття дорослості. Саме це зумовлює особливості емоційної поведінки. У цей період дитина вимагає визнання власної індивідуальності та рівності із дорослим. Криза супроводжується емоційними відхиленнями у поведінці, спалахами агресії та непокорі. Водночас, зростає необхідність розуміння емоцій інших людей та управління власними емоціями, оскільки провідною діяльністю стає інтимно – особистісне спілкування з однолітками [7; 8].

Стосовно особливостей розвитку емоційного інтелекту, то більшість науковців стверджують, що в підлітковому віці збільшується кількість емоціогенних об'єктів, які переважно мають соціальний характер, а відтак знання про емоції стають усе більше опосередкованими. Ю. В. Давидова наголошує, що EQ має складну будову: зовнішній аспект, або «розуміння емоцій» і внутрішній аспект, або «емоційна саморегуляція» [5]. Основні функції емоційного інтелекту, на думку автора, полягають у забезпеченні успішної діяльності, а також гармонізації процесів внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії. О. І. Власова у власному дослідженні встановила, що до кінця підліткового віку розвиток емоційно – когнітивної здібності фактично досягає середніх нормативних показників дорослої людини [4, с. 280-281]. Відбувається становлення емоційного самоусвідомлення, зокрема найбільші результати розвитку виявлено в показниках розрізнення і диференціації емоцій.

Проблема емоційної зрілості розглядається І. Г. Павловою [10]. Дослідниця стверджує, що у віці 13 – 14 років суттєво покращується здатність керування підлітками власних емоцій, а в період з 14 до 15 років – підвищується рівень довільності вираження емоцій у спілкуванні. Також виявлено, що дівчатка є більш співчутливими та емпатійними, вони краще ніж хлопчики, відчують емоції інших людей. Тому можна сказати, що у підлітковому віці продовжується процес становлення емоційного інтелекту відбуваються зміни, які мають як позитивний, так і негативний характер. Для підлітка дуже важливим стає спілкування із друзями, однокласниками. Саме у цьому середовищі дитина порівнює, наслідує, вчиться керувати власними емоційними поривами та відчувати оточуючих йому людей. Формування емоційної сфери у підлітковому віці порівняно із дитинством має певні відмінні риси, адже це період, під час якого підліток виражає, пізнає та формує себе. Зміни в пізнавальній та емоційній сфері підлітка відбуваються під впливом таких соціально – психологічних чинників: соціально – конституціональних характеристик (гендер, вік), інтелектуального розвитку, розвитку емоційної сенситивності, соціальної взаємодії, освіти та самоосвіти. Чинник соціальної взаємодії включає відносини в сім'ї, шкільному колективі, з учителями, однолітками. І добре розвинений EQ є важливою умовою для формування адаптивної поведінки підлітка серед оточуючих. Індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються вираженими здібностями до розуміння емоцій (власних та інших людей), прояву емоцій та управлінням емоційною сферою, що зумовлює більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні та діяльності [1, с. 25–30]. Низький рівень EQ підлітка тісно пов'язаний з соціальною дезадаптацією і різноманітними емоційними та поведінковими розладами.

Емоційний інтелект не є іманентним і може розвиватися, вдосконалюватися, зростати. Інтегрованим відображенням внутрішніх детермінант EQ у свідомості людини можна вважати почуття психологічного благополуччя, у якому фіксується позитивне ставлення особистості до себе як суб'єкта життєдіяльності [9, с. 87]. Проблема розвитку емоційного інтелекту є актуальною саме для підліткового віку, адже це період, коли дитина знаходиться між потребою у інтимно – особистому спілкуванні одночасно і бажанням самоствердитися та проявити себе. Тим самим, підліток намагається управляти своїми емоціями за для ефективної взаємодії із іншими і одночасно у дитини проявляється довільність у її поведінці та вираженні власних емоцій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Емоційний інтелект є головною складовою у досягненні максимального відчуття щастя та успішної самореалізації. EQ – необхідний чинник активізації розумової вправності, оскільки визнання своїх почуттів і керування ними в

конструктивний спосіб збільшує інтелектуальні сили особистості. Отже, емоційний інтелект є тією сполучною ланкою, що допомагає осмислити міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій та почуттів суб'єктів взаємодії, вибудовувати лінію поведінки в потрібному річизі, що в свою чергу, призводить до максимально комфортного співіснування в соціумі та допомагає домагатися поставлених цілей під час конструктивної взаємодії з іншими людьми. Підлітковий період є сенситивним періодом розвитку емоційного інтелекту, адже у цей час складаються сприятливі передумови до розвитку внутрішньоособистого інтелекту, а також соціальна ситуація розвитку зумовлює необхідність розвитку ще й міжособистісного інтелекту.

А тому, для розвитку емоційний інтелект підлітка, важливо використовувати цілеспрямоване навчання за для ефективного поєднання когнітивних функцій та емоційної сфери.

Список використаних джерел

1. Бантишева О. О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту зі схильністю осіб юнацького віку до віктимної поведінки / О. О. Бантишева // Вісник ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка. – 2014. – С. 25–30.
2. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : учебник / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 351 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – С. 5–361.
4. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – Київ, 2005. – 308 с.
5. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Ю. В. Давыдова. – Москва, 2011. – 22 с.
6. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
7. Заброцький М. М. Вікова психологія : навч. посіб. / М. М. Заброцький. – Київ : МАУП, 1998. – 88 с.
8. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія: (курс лекцій) : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / В. П. Кутішенко ; М-во освіти і науки України. Ін-т соц. роботи та упр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Центр навч. літ., 2005. – 128 с.
9. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект : концептуалізація феномена, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – Київ : Вища шк., 2003. – 126 с.
10. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. Г. Павлова. – Одеса, 2005. – 19 с.
11. Практический интеллект / [Д. Стенберг, Б. Форсайт, Д. Хедланд и др.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
12. Психология подростка : [учебник] / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
13. Рейковский Я. В. Экспериментальная психология эмоций / Я. В. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – С. 133–179.
14. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 100–103.
15. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : [учеб. пособ.] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Ин-т психотерапии, 2005. – 337 с.
16. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1993. – 304 p.
17. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. – 352 p.
18. Mayer J. D. The Intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V. 17, № 4. – P. 433–442.

References

1. Bantysheva O. O. Interrelation of emotional intelligence with the tendency of persons of juvenile age to victimal behavior / O. O. Bantysheva // Herald of the ChSPU them. T.G. Shevchenko, 2014 - 227 pp. - pp. 25 -30
2. Burlachuk L.F. Psychodiagnostics / L.F. Burlachuk - SPb.,: "Peter", 2002. - P. 67-69

3. Vygotsky, L.S. Thinking and Speaking: Collected. op. : in 6 tons / L.S. Vygotsky. - M.: Pedagogy, 1982. - T.2. - 5-361 p.
4. Vlasova O.I. Psychology of social structures: structure, dynamika, chinniki rozvitku: / Vlasova O. I., 2005. - 40 p.
5. Davydova Yu.V. Emotional intelligence: essential features, structure and features of manifestation in adolescence: the author's abstract. dis. on the basis of science. stepping cand. crazy. Sciences / Davydova Yu. V., 2011. - 22 p.
6. Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology / IN Andreeva. - Novopolotsk: PGU, 2011. - 388 p.
7. Zabrotsky M.M. Vikova psychology / M.M. Zabrotsky., 1998. - 92 p.
8. Kutishenko VP P. Vikova te pedagogicna psikhologii (course lecture) / V. P. Kutishenko., 2005. - 128 p.
9. Nosenko EL Emotion and telecommunication: conceptualization of the phenomenon, basic functions: monogr. / E. L. Nosenko, N. V. Kovriga. it is Kyiv: Higher school, 2003. - 126p.
10. Pavlova I. G. Stanovlennya emotsionnoi zrilosti in pidlitkovomu ya junatskomu vitsi: the author's abstract. dis. on the basis of science. stepping cand. crazy. Sciences: spec. 19.00.07 / Pavlova I. G. - Odesa, 2005. - 19 p.
11. Practical intelligence / [D. Stenberg, B. Forsythe, D. Hedland Ta in.]. - Peter, 2002. - 272 with.
12. Psychology of a teenager: [textbook] / ed. A.A. Reana. - St. Petersburg. : Prime-EVROZNAK, 2003. - 480 with.
13. Reikovskiy YV Experimental psychology of emotions / Ya. V. Reikovskiy. - M.: Progress, 1979. P. 133-179.
14. Filatova O. Emotional intellect as an indicator of the integral development of personality / O. Filatova // Staff. - No. 5. - 2000. - P. 100-103.
15. Fetiskin, NP Social and psychological diagnosis of personality development and small groups [Proc. pos.] / H. P. Fetiskin, V.V. V. Kozlov, GM Manuilov - / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. - Moscow: Institute of Psychotherapy, 2005. - P. 57
16. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardne. - New York : Basic Books, 1993. - 304 p.
17. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. - New York : Bantam Books, 1995. - 352 p.
18. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. - 1993. - V.17. - № 4. - P. 433-442.

Y. I. Konoplińska, O. G. Stavitska PECULIARITIES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT DURING ADOLESCENCE.

The article is dedicated to the theoretical analysis of the peculiarities of emotional intelligence development during adolescence. It provides general characterization of the structure, development stages, and formation of emotional intelligence. The article carries out assessment and definition of the differences between high and low levels of personal emotions control. The work lays emphasis on adolescence since this is a sensitive period of emotional intelligence formation, when a person learns controlling their own emotions and emotions of others. Age peculiarities of adolescence support the formation of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence within the adolescent's leading activity and social situation of development; therefore, the issue of harmonious unity between emotions and cognitive processes is more than ever important specifically in this age.

Key words: emotions, emotional intelligence (EQ), coefficient of intelligence (IQ), interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, personality, adolescent age.

УДК 159.922.8

Н. В. КОРЧАКОВА, А. Р. КОВБАСА

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ФЕНОМЕНУ
ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

У статті здійснено аналіз особливостей функціонування прокрастинації в студентському віці. Висвітлено та узагальнено вітчизняні та зарубіжні дослідження феномена. Виділені особливості прояву прокрастинації у сучасному молодіжному середовищі. Розглянуто основні типи прокрастинації. Визначені змістові аспекти розуміння прокрастинації як комплексного та

неоднорідного, з психологічної точки зору, феномена. Експериментально проаналізовано зв'язок прокрастинації з особливостями копінг-стратегій та феноменом відповідальності.

Ключові слова: прокрастинація, копінг-стратегії, бездіяльність, відповідальність, воля.

В статье осуществлен анализ особенностей функционирования прокрастинации в студенческом возрасте. Освещены и обобщены отечественные и зарубежные исследования феномена. Проанализированы особенности проявления прокрастинации в современной студенческой среде. Рассмотрены основные типы прокрастинации. Определены содержательные аспекты понимания прокрастинации как комплексного и неоднородного, с психологической точки зрения, феномена. Проанализирована связь прокрастинации с особенностями копинг-стратегий а также феноменом ответственности.

Ключевые слова: прокрастинация, копинг-стратегии, бездействие, ответственность, воля.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає від людини володіння стійкими позитивними психологічними якостями, зокрема цілеспрямованістю, наполегливістю, впевненістю, організованістю, конкурентоспроможністю, прогнозованістю тощо. Все це, у поєднанні з життєстійкістю та оптимізмом, є запорукою формування успішної особистості [1]. Проте останнім часом все більше увагу науковців привертає явище прокрастинації, яке виявляється у затримці або відкладенні на останній момент виконання важливої діяльності чи прийняття рішень. Подібна стратегія хоч і належить до явищ, які прямо не загрожують життю людини, але можуть значно погіршити її існування, знизити якість її соціального життя, оскільки асоціюється з такими негативними характеристиками як «бути поганим», «завдавати шкоди», «відчувати себе безвідповідальним». Більше того, за даними зарубіжних досліджень, біля 95 відсотків респондентів, що визнають у себе наявність цієї стратегії, бажають якщо не позбутися її, то, принаймні, значно знизити її рівень [10].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення феномена прокрастинації розпочалося ще у 70-х роках ХХ століття. Появу терміна «прокрастинація» (від лат. *procrastinare*) для позначення схильності людини відкладати на потім, на майбутнє неприємні рішення та справи, пов'язують із роботою П. Рінгенбах (P. Ringenbach) «Прокрастинація в житті людини». Проте, як показали останні дослідження, ця книга ніколи не була завершеною та опублікованою, більше того вона була задумана автором як науковий жарт. Першим реальним науковим аналізом феномена вважають роботу Н. Мілграма (N. Milgram) «Прокрастинація: хвороба сучасності» з вивчення взаємозв'язку рівня розвитку суспільства та прокрастинації, як відповіді особистості на соціальний тиск. Проте поглиблене вивчення феномена розпочалося лише з середини 80-х років.

Сьогодні прокрастинація розуміється як комплексне, неоднорідне у психологічному плані особистісне утворення, що включає в себе поведінкові, емоційні та когнітивні компоненти, які тісно пов'язані з мотиваційною сферою особистості. Основними лініями аналізу прокрастинації в останні десятиліття стало вивчення впливу прокрастинації на особистість [1; 2] та її взаємозв'язку з різними особистісними феноменами [4; 7], зіставлення позитивних та негативних наслідків прокрастинації для особистості [9]; аналіз впливу прокрастинації на ефективність діяльності та прийняття рішень у різних сферах, зокрема економічній та політичній [10]; розробка психодіагностичного інструментарію з вивчення феномена загалом та його окремих аспектів [8].

У пострадянському науковому просторі явище прокрастинації є малодослідженим. Існує лише невелика кількість робіт у цьому напрямку [1; 2; 3]. В основному увага дослідників зосереджена на вивченні диспозиційних корелятивів прокрастинації та її впливу на академічну успішність. (Я. Варварічева [2], О. Грабчак; А. Шиліна [5]).

Формулювання цілей статті. Зважаючи на те, що опанування майбутньою професією, формування відповідних умінь та навичок у процесі навчання в ЗВО та пов'язана з цим академічна успішність є важливими елементами життя особистості в період ранньої дорослості, та спираючись на результати зарубіжних досліджень, які вказують на особливу широку розповсюдженість прокрастинації в студентському середовищі, ми маємо на меті проаналізувати психологічні особливості функціонування прокрастинації в період ранньої дорослості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з сучасними трансформаційними процесами у освіті, що передбачають зміну мети, способів, результатів діяльності студентів, все більшу роль набуває самоосвіта, виконання практичних завдань, участь у наукових дослідженнях, професійно орієнтованих програмах. Все це вимагає від студента сконцентрованості, відповідального ставлення до навчання, високого рівня саморегуляції. Проте саме недостатній розвиток емоційно – вольової та мотиваційної сфер є однією з головних причин прокрастинації.

Студенти з нерозвиненими, несформованими вольовими процесами нездатні перебороти власні лінощі відмовитися від більш привабливих видів діяльності та зосередитись на виконанні завдань, що не може не відобразитися на рівні академічної успішності. Це, у свою чергу, зумовлює переживання молодого людиною стану емоційної напруги, почуття провини та власної неефективності.

Все ж варто зазначити, що більшість дослідників наголошують на тому, що не можна будь-яке відкладання вирішення справи трактувати як прокрастинацію, оскільки не всі затримки призводять до негативних наслідків [10]. Значна кількість молодих людей, розпочинаючи працювати в останню хвилину, можуть закінчити завдання вчасно, і їх діяльність характеризується вищою швидкістю та продуктивністю. Тому доцільним є виокремлення декількох типів прокрастинації: тимчасової, коли студент витрачає час на інші, приємніші заняття й розваги, та хронічної, яка пов'язана із загальним перевантаженням, втратою відчуття часу, незадоволеністю власними досягненнями, неясними життєвими цілями, нерішучістю і невпевненістю в собі [2].

Перший тип прокрастинації, який найбільш часто зустрічається серед студентів, не має значного негативного впливу на особистість молодого людини. Він є своєрідною формою негативної реакції на заплановані чи необхідні справи та певним способом уникання неприємних, негативних переживань, почуттів, які пов'язані з виконанням того, що людина відкладає. У той час як хронічна прокрастинація заважає праці, навчанню, успіху, реалізації майбутніх планів та має значний негативний вплив на ставлення особистості до себе та оточуючих. Крім того вона може бути прихованим початком психологічного чи фізичного захворювання.

За результатами попередніх досліджень, саме хронічна прокрастинація притаманна тим студентам, що неправильно обрали фах та навчальний заклад [6].

Для вивчення психологічних особливостей феномену прокрастинації та його зв'язку з копінг-стратегіями особистості та відповідальністю, нами було проведено експериментальне дослідження, в якому взяли участь 30 студентів психологічного факультету РДГУ, віком 21-22 роки. В якості діагностичного інструментарію нами було обрано

1. Опитувальник загальної прокрастинації (шкала GP) К. Лея (адаптація Юдєєва Т.Ю., Гаранян Н.Г., Жукова Д.Н.), який призначений для визначення рівня прокрастинації в повсякденному житті. Опитувальник складається з 20 тверджень, (10 прямих і 10 «зворотних»), що описують уникання виконання завдань, або відкладання їх на потім.

2. «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» МОПР / MDMA – особистісний опитувальник, призначений для діагностики індивідуального стилю прийняття рішень в умовах невизначеності, стилю подолання стресу (копінг-стратегії). Методика розроблена в 1997 році Л. Манном та його колегами (L. Mann, P. Burnett, M. Radford, S. Ford) на основі більш раннього опитувальника того ж автора (Flinders Decision Making Questionnaire, 1982) та адаптована Т. В. Корніловою. Оцінювання та інтерпретація результатів проводиться за шкалами: пильність, уникання, прокрастинація, надпильність.

3. Методика «Багатовимірно-функціональна діагностика відповідальності (ОТВ-70)». Ідея багатовимірно-функціонального аналізу окремих властивостей і якостей особистості належить А. І. Крупнову, ним же був розроблений початковий варіант опитувальника – 210 питань. Відповідальність, як якість, розглядається з позиції єдності операціональної (природно-заданої) і змістовної (прижиттєво-надбаної) сфери. У операціональний блок увійшли наступні компоненти: динамічний (розкривається за допомогою полярних параметрів: ергічність-аергічність); емоційний (стенічність-стомлюваність); регуляторний (інтернальність-екстернальність).

У змістовний блок увійшли такі компоненти: мотиваційний (соціоцентричність-егоцентричність); когнітивний (осмисленість-обізнаність); результативний (предметність-суб'єктність).

Аналіз результатів дослідження Отримані результати вказують на переважання середніх показників прокрастинації у студентів (див. рис. 1). Молодь схильна відкладати справи або вирішення завдань на потім тільки тоді, коли ця проблема не має суттєвого значення для них, тому і наслідки даної прокрастинації не будуть вносити суттєві зміни у роботу. Тобто, усвідомлюючи необхідність виконання цілком конкретних важливих справ, студенти ігнорують цю необхідність і переорієнтовують свою увагу на побутові дрібниці або розваги.

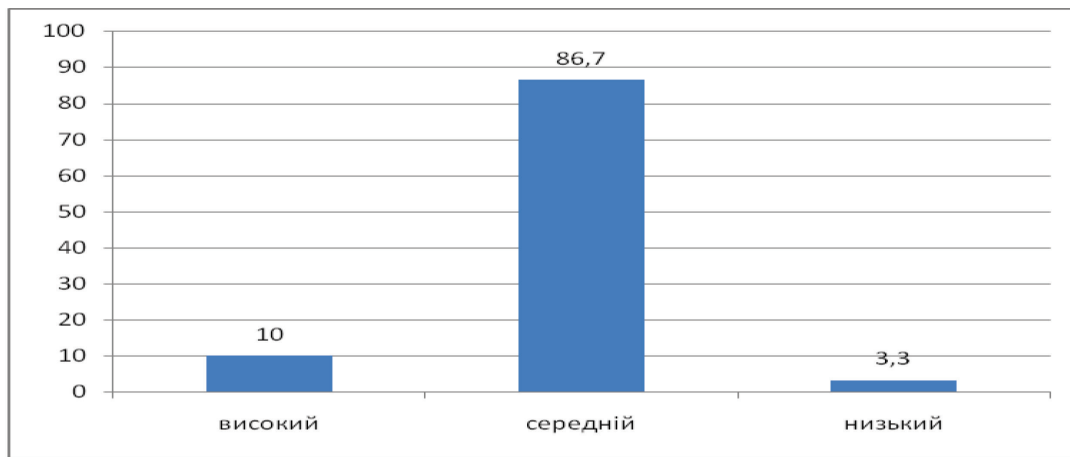


Рис.1. Кількісні показники підгруп студентів із різним рівнем прокрастинації (у %)

Значно менше студентів продемонстрували високий рівень прокрастинації, показник обсягу цієї групи становить – 10 %. Такі студенти зазвичай, працюють хаотично, без плану, лише за наявності натхнення чи фактору невідкладності. Вони в значно меншій мірі концентруються на майбутніх негативних наслідках свого ухилення від запланованих справ через прагнення до миттєвих винагород. Прострочивши терміни вирішення завдання, просто відмовляються від запланованого, або намагаються зробити все відкладене за якомога короткий проміжок часу. У результаті, завдання не виконуються або виконуються неякісно, із запізненням і не в повному обсязі, що призводить до негативних наслідків у вигляді зниження академічної успішності, тривоги, стресу, втрати продуктивності, переживання почуття провини за невчасно виконане завдання. Незначна представленість респондентів з низьким рівнем прокрастинації (3,3 %), на нашу думку, може зумовлюватися як віковими, так і диспозиційними змінними, і свідчити про те, що елементи уникання вирішення завдань притаманні практично усім.

У той же час, згідно результатів «Мельбурнського опитувальника прийняття рішень», низькі показники за шкалою прокрастинації були зафіксовані у 40% студентів (див табл.1). Як видно з таблиці, показники високого рівня прокрастинації співпали за обома методиками. Зафіксована розбіжність пояснюється, на нашу думку, дещо різною спрямованістю діагностичного інструментарію. Мельбурнський опитувальник звужує поле потенційної прокрастинації лише до особливостей прийняття рішень, що зумовлює відмінності у розумінні та інтерпретації питань студентами.

Таблиця 1

Показники особливостей копінг-стратегій студентів за результатами «Мельбурнського опитувальника прийняття рішень» (у %)

Показники	Типи копінг-стратегій			
	пильність	уникнення	прокрастинація	надпильність
високі	40	-	10	10
середні	50	43	50	62
низькі	10	67	40	28

Для виявлення взаємозв'язків між усіма показниками означених психічних явищ (прокрастинації, параметрів відповідальності та копінг-стратегій у прийнятті рішень), діагностичний комплекс був доповнений процедурою статистичної обробки результатів із використанням методу рангової кореляції Спірмена.

Отримані результати свідчать про наявність позитивного кореляційного зв'язку між стратегією уникання у процесі прийняття важливих рішень та прокрастинацією ($r_s = 0.474$ ($p \leq 0.05$)). Це може пояснюватися наявністю спільної диспозиційної детермінуючої платформи (рівень самооцінки, локус контролю, рівень домагань, тощо). Проте варто зазначити, що ці феномени не є тотожними. Уникання передбачає відмову від прийняття рішення, неприйняття відповідальності, перекладання її на інших людей, що може мати значний негативний вплив на розвиток особистості, в той час як прокрастинація не завжди передбачає повну відмову від діяльності в ситуації необхідності.

Позитивний зв'язок встановлено також між шкалами прокрастинації обох опитувальників ($r_s = 0.629$ ($p \leq 0.05$)). Зворотній кореляційний зв'язок прослідковується між шкалою пильності та прокрастинації ($r_s = -0.425$ ($p \leq 0.05$)). При цьому зв'язок між показником надпильності та прокрастинації не є статистично значущим ($r_s = 0.218$ ($p > 0.05$)).

Таблиця 2

Показники взаємозв'язку прокрастинації з особливостями прийняття рішень

Тип копінг-стратегії	Значення
пильність	-0.425*
прокрастинація	0.629*
уникання	0.474*
надпильність	0.218

* $p \leq 0.05$

Аналіз отриманих показників кореляційного аналізу прокрастинації та параметрів відповідальності (див.табл. 3), дозволяє стверджувати про наявність помірних зв'язків показників: динамічної ергічності та прокрастинації ($r_s = -0.423$ ($p \leq 0.05$)), регуляторної інтернальності та прокрастинації ($r_s = -0.433$ ($p \leq 0.05$)), когнітивної обізнаності та прокрастинації ($r_s = 0.433$ ($p \leq 0.05$)), предметної результативності та прокрастинації ($r_s = -0.391$ ($p \leq 0.05$)). Тобто здатність бути самостійним у вирішенні завдань, без наявності додаткового контролю, детальне виконання важких і відповідальних завдань; незалежність при виконанні поставлених завдань, продуктивність, сумлінність є тими складниками відповідальності, які будуть перешкоджати людині відкладати важливі справи на останній момент, або відмовлятися від їх виконання. Нами був виявлений лише один статистично значущий параметр, позитивно пов'язаний з прокрастинацією. Це так звана когнітивна обізнаність, яка передбачає недостатнє усвідомлення людиною відповідальності, звертання уваги лише на окремі її аспекти.

Таблиця 3

Показники кореляційного зв'язку параметрів відповідальності та прокрастинації

Показники	Значення
динамічна ергічність	-0.423*
динамічна аергічність	0.277
емоційність стенична	-0.344
емоційність астенічна	-0.279
регуляторна інтернальність	-0.433*
регуляторна екстернальність	0.113
мотивація соціоцентрична	-0.214
мотивація егоцентрична	0.26
когнітивна осмисленість	-0.137
когнітивна обізнаність	0.433*
результативність предметна	-0.391*
результативність суб'єктна	-0.123

* $p \leq 0.05$

Слабкий кореляційний зв'язок, виявлений між динамічною аергічністю та прокрастинацією, на нашу думку, може пояснюватися особливостями формулювання питань та відповідно інтерпретацією їх респондентами. Загалом, отримані результати дозволяють робити висновок про досить складний та неоднозначний зв'язок між феноменами прокрастинації та відповідальності, що потребує подальшого вивчення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне та експериментальне дослідження дозволяє стверджувати, що прокрастинація є комплексним, неоднорідним, у психологічному плані, феноменом, що включає в себе поведінкові, емоційні та когнітивні компоненти, які тісно пов'язані з мотиваційною сферою особистості. Він проявляється, перш за все, у поведінці, у затримці виконання необхідної діяльності, а також у відкладанні прийняття рішень та відповідальності.

Студенти є певною «групою ризику» для розвитку прокрастинації, що зумовлено як соціальними (високий рівень самостійності, практично відсутній зовнішній контроль), так і особистісними причинами (недостатній розвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфери). Часто це є своєрідною формою втечі від умов реального світу. Нами було встановлено, що всі респонденти мають досвід прокрастинації, а близько 10 відсотків молодих людей перетворюють цю деструктивну форму поведінки особистості відносно організації власного просторово-часового континууму на

спосіб життя, що значно ускладнює взаємодію з соціальним оточенням та може спричиняти низку особистісних проблем та розладів. Результати проведеного дослідження виявили наявність зв'язку прокрастинації з особливостями копінг-стратегій особистості та проілюстрували досить неоднозначний зв'язок прокрастинації з феноменом відповідальності.

Перспективним напрямком дослідження є здійснення подальшого аналізу диспозиційних корелятив прокрастинації, психологічних особливостей прояву феномена на різних вікових етапах, з метою розробки ефективних засобів профілактики та корекції цієї особистісної стратегії.

Список використаних джерел

1. Быкова Д. В. Прокрастинация как проявление эмоционально-ориентированного и ориентированного на избегание стилів копинга / Д. В. Быкова // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., (Кострома, 23–25 сент. 2010 г.) / отв. ред. : Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – 2-е изд. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – Т. 1. – С. 194–196.
2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.
3. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 242 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Стратегии поведения при стрессе / И. Г. Малкина-Пых // Московский психологический журнал. – 2007. – № 12. – С. 15–25.
5. Шиліна А. А. Особливості самовідношення студентів з різним рівнем прокрастинації / А. А. Шиліна, К. В. Євсигнєєва // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 985, вип. 48. – С. 41–45.
6. Baumeiseter R. F. Willpower : Rediscovering the greatest Human strength / R. F. Baumeiseter, J. Tierney. – Penguin Press, 2011. – 304 p.
7. Chu A. H. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance / A. H. Chu, J. N. Choi // Journal of Social Psychology. – 2005. – № 145 (3). – P. 245–264.
8. Ferrari J. R. Procrastination and task avoidance: theory research and treatment / J. R. Ferrari, J. I. Jonhson, W. G. MacCown. – NewYork : Plenum Press, 1995. – 268 p.
9. Pychyl T. A. Time traveling to Reduce Procrastination (and «Tough Love» for Procrastinations) Being more realistic about the future to decrease procrastination [Electronic resource] / T. A. Pychyl // Don't delay. – 2009. – Access mode : <http://www.psychologytoday.com/blog/don't-delay>.
10. Steel P. The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretirical review of self – regulatory failure / P. Steel // Amer. Psychol. Assoc. Bull. – 2007. – V. 133, № 1. – P. 66.

References

1. Byikova D. V. Prokrastinatsiya kak proyavlenie emotsionalno-orientirovannogo i orientirovannogo na izbeganie stillv kopinga / D. V. Byikova // Psihologiya sovladayushchego povedeniya : materialyi II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., (Kostroma, 23–25 sent. 2010 g.) / отв. red. : Т. Л. Kryukova, М. В. Saporovskaya, S. А. Hazova. – 2-e izd. – Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova, 2010. – Т. 1. – S. 194–196.
2. Varvaricheva Ya. I. Fenomen prokrastinatsii: problemy i perspektivy issledovaniya / Ya. I. Varvaricheva // Voprosyi psihologii. – 2010. – № 3. – S. 121–131.
3. Kornilova T. V. Psihologiya riska i prinyatiya resheniy / T. V. Kornilova – М. : Aspekt Press, 2003. – 242 s.
4. Malkina-Pyih I. G. Strategii povedeniya pri stresse / I. G. Malkina-Pyih // Moskovskiy psihologicheskij zhurnal. –2007. – № 12. – S. 15–25.
5. Shylina A. A. Osoblyvosti samovidnoshennia studentiv z riznym rivnem prokrastynatsii / A. A. Shylina, K. V. Yevsihnieieva // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia : Psykholohiia. – 2011. – № 985, vyp. 48. – S. 41–45.
6. Baumeiseter R. F. Willpower : Rediscovering the greatest Human strength / R. F. Baumeiseter, J. Tierney. – Penguin Press, 2011. – 304 p.
7. Chu A. H. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance / A. H. Chu, J. N. Choi // Journal of Social Psychology. – 2005. – № 145 (3) – P. 245–264.

8. Ferrari J. R. Procrastination and task avoidance: theory research and treatment / J. R. Ferrari, J. I. Jonhson, W. G. MacCown. – NewYork : Plenum Press, 1995. – 268 p.
9. Pychyl T. A. Time traveling to Reduce Procrastination (and «Tough Love» for Procrastinations) Being more realistic about the future to decrease procrastination [Elektronnyy resurs] / T. A. Pychyl // Don't delay. – 2009. – Rezhym dostupu : <http://www.psychologytoday.com/blog/don't-delay>.
10. Steel P. The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretirical review of self – regulatory failure / P. Steel // Amer. Psychol. Assoc. Bull. – 2007. –V. 133, № 1. – P. 66.

N. Korchakova, A. Kovbasa. STUDENTS' PROCASTINATION: PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FUNCTIONING.

Procrastination is a complex phenomenon manifested in irrational delaying the important activities. Procrastination usually involves ignoring an unpleasant, but likely more important task, in favor of one that is more enjoyable or easier. According to the previous research most of the people have experience of procrastinating, but some of them have made it a way of life style, which causes the variety of personal and interpersonal problems (such as low self-esteem and self-efficiency, social anxiety, feeling guilty or ashamed). College students can be considered as a risk group for developing this destructive strategy. Researchers report that more than 80% percent of students admit engaging in it and wish to reduce such kind of behavior.

For local area of psychology procrastination is still a little-studied phenomenon. The first aim of our study is to examine the features of correlation between the level of procrastination and coping behavior; the next one – between procrastination and responsibility as the interpersonal trait. 30 20-21-years-old students participated in our study. We found that only 3 % of them had a low level of procrastination. It is corresponded with previous research. The majority of students had an occasional experience of postponing, delaying or putting off the activity or decision, which didn't cause any serious intrapersonal problems. But 10 % of young people were found as high-level-procrastinators. Our results suggested that there was moderate connection between procrastination and the type of coping behavior. We also found complicated relationships between procrastination and separate components of responsibility, but the indirect nature of them requires the further study.

Key words: procrastination, coping behavior, will, inaction.

УДК 373.3:159.922.74

Л. М. КУЛАКОВА, Р.С. КУЛАКОВ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена аналізу проблеми формування моральних цінностей у дітей молодшого шкільного віку як однієї з найважливіших у рамках Нової української школи, де формування в дітей загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів є одним із пріоритетних напрямів. У статті охарактеризовано роль школи у формуванні моральних цінностей особистості, зокрема у процесі позакласної та позаурочної діяльності. Висвітлено роль художньої літератури як одного із найважливіших засобів формування моральних цінностей у молодших школярів. У статті систематизовано прийоми роботи з художнім твором, що спрямовані на формування моральних цінностей у дитини, та здійснено детальний аналіз кожного з них.

Ключові слова: моральні цінності, моральна культура, моральні переконання, моральні почуття, молодші школярі, позаурочна діяльність, художня література.

Статья посвящена анализу проблемы формирования нравственных ценностей в детей младшего школьного возраста как одной из самых важных в системе Новой украинской школы, где формирование в детей общечеловеческих духовных ценностей и ориентиров есть одним из приоритетных направлений. В статье охарактеризовано роль школы в формировании нравственных ценностей личности, в частности, в процессе внеклассной и внеурочной деятельности. Освещено роль художественной литературы как одного из самых важных средств формирования нравственных ценностей у младших школьников. В статье систематизировано приемы работы с художественным произведением, которые влияют на формирование нравственных ценностей у ребенка, и подан детальный анализ каждого из них.

Ключевые слова: нравственные ценности, нравственная культура, нравственные убеждения, нравственные чувства, младшие школьники, внеурочная деятельность, художественная литература.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблеми морального виховання, моральної культури особистості постають надзвичайно гостро. Адже стало очевидним те, що будь-які порушення або відсутність культури поведінки, недотримання загальноприйнятих етичних норм негативно відображаються як на фізичному та психічному здоров'ї населення, так і на моральному та емоційному стані суспільства цілому. Цілком очевидним стало усвідомлення того, що формування моральних цінностей школярів мають не менше значення для їх розвитку, аніж знання з певних навчальних предметів. Саме тому пріоритетним напрямком Нової української школи є формування в дітей загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів [2].

Формування моральних цінностей – це багатогранний процес, який вимагає цілеспрямованого впливу, морального співвідношення об'єктивного й суб'єктивного чинників у вихованні, постійного врахування (у формах і методах виховної роботи) тих змін, які відбуваються в житті [3, с. 46]. Процес формування моральних цінностей здійснюється в різних формах за допомогою різноманітних психолого-педагогічних методів і виховних засобів. Підкреслимо, що школі належить пріоритетна роль у формуванні моральних цінностей у молодших школярів у позаурочній діяльності. Формування цінностей, побудоване на діалозі, спілкуванні, співробітництві, стає для молодшого школяра значимим і привабливим, а тому й ефективним [5, с. 17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування моральних цінностей особистості присвячені чисельні філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні дослідження. Так, в психології нею займалися Б.Г. Анан'єв, Г.І. Бочкарьова, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Л.В. Долинська, В.А. Крутецький, О.В. Киричук, С.Д.Максименко, Р.В. Павелків, Л.Е. Орбан, А.В. Петровський, Л.І. Пилипенко, А.М. Прихожан, Л.І. Рувінський, Д.Б. Ельконін, П.М. Якобсон, М.Г. Ярошевський та інші, в педагогіці – В.О. Сухомлинський, М.Г.Стельмахович та інші автори. В їх працях показано, що моральність являє собою суб'єктивно-ідеальну форму відображення у вигляді уявлень і понять реальних взаємин між людьми, яка регулює моральну сторону діяльності особистості. Моральні цінності особистості як під впливом оточуючого середовища (внаслідок відображення і пізнання реально існуючих взаємин між людьми), так і через освоєння норм, вимог, принципів, ідеалів та ін., відображених у суспільній свідомості.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні основних психолого-педагогічних прийомів формування моральних цінностей у молодших школярів в умовах позаурочної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з найважливіших засобів формування моральних цінностей у молодших школярів є художня література [6, с.35]. Ми вважаємо, що доцільно в позакласну роботу включити прийоми роботи з художнім твором, спрямовані на формування моральних цінностей. Перша група прийомів – ті, що сприяють формуванню моральних переконань на основі виявлення ідейного змісту. Починати роботу над формуванням моральних цінностей необхідно з формування в молодших школярів знань про моральні цінності й на цій основі – переконань, почуття власної гідності. Моральні знання не тільки виробляють у молодших школярів уявлення про норми поведінки, але й про наслідки порушення норм або даного вчинку для оточуючих людей. Прийомами формування моральних переконань можуть бути оцінка (аналіз, обговорення) морального вибору літературного героя при роботі з оповіданнями В. Осєєвої «Сині листи», «Чарівне слово», пояснення причини неправильних, з погляду учня, вчинків героя («Відвідала», «До першого дощу», «На ковзанці»), виправдання героя («Добра хазяєчка», «Кривдники»).

Розглянемо перший прийом: *оцінка (аналіз, обговорення) морального вибору літературного героя*. Прийом спрямований на вироблення в молодших школярів прагнень аналізувати вчинок героя твору, міркувати над моральною стороною його вибору, визначитися у своєму варіанті вибору. Молодшим школярам робота з осмислення чужого й власного вибору, його морально-етичного оцінювання буде посилення й цікава. Як правило, молодші школярі інтуїтивно розуміють, що вибір головного героя з погляду моральності правильний або неправильний, але для пояснення їм або не вистачає вербальних засобів (відповідної лексики), або вони схильні додержуватися авторитету, наслідувати приклад, не замислюючись, або можуть бути не розвинені рефлексивні вміння. Так, наприклад, в оповіданні «Блакитні листи» можна запропонувати дітям проаналізувати вчинок Каті й Олени: чому Олена не узяла зелений олівець у Каті, незважаючи на те, що та їй давала, і чи можна назвати дівчаток справжніми подругами після цього випадку. Учні можуть пропонувати оцінити (проаналізувати, обговорити із учителем) вибір літературного героя. Учителем можуть бути

запропоновані наступні питання: «Чи згідний ти з вибором героя? Чому?», «Який вибір зробив би ти? Чому?». Причому питання задають індивідуально кожному учневі на картках. Він може бути добре вписаний у позакласну роботу, наприклад, літературний брейн-ринг за оповіданнями, казками, де учням буде запропоновано відповісти на запитання за змістом розповідей.

З метою підготовки молодших школярів до особистісного й життєвого самовизначення в позакласній виховній роботі потрібно регулярно практикувати моральне оцінювання вчинків літературних героїв, тому що саме оцінка, і особливо рефлексивна оцінка вчинку героя (із примірянням на себе), формує систему моральних цінностей, під впливом яких учень надалі вибирає індивідуальний життєвий шлях. Механізм даного явища можна відобразити в такому алгоритмі:

1. Морально-етичне оцінювання вчинку літературного героя (його рефлексивна оцінка).
2. Формування системи моральних цінностей молодшого школяра.
3. Визначення себе, свого «Я» у системі ціннісних орієнтації, власного ставлення до моральних цінностей.
4. Вироблення й усвідомлення власної ціннісної позиції.
5. Вибір майбутнього, стилю життя, власного життєвого шляху.

Пояснення причини неправильних, з погляду учня, учинків героя. Даний прийом вимагає, щоб учні проаналізували негативні, з їх точки зору, учинки героїв і спробували знайти їх причину, зрозуміти, чому літературні герої так зробили і як можна було б зробити інакше, щоб уникнути неприємних наслідків. Важливо, щоб учні звернули увагу, що причинами неправильних, поганих учинків героїв є їх черствість, невміння поводитися, неухвалне ставлення до навколишніх. Даний прийом спрямований на стимулювання в дітей бажання діяти по-іншому.

Виправдання героя. Не всі герої творів В. Осєєвої здійснюють негативні вчинки через такі якості, як егоїзм, підлість і т.ін. У багатьох героїв настає «душевне прозріння», автор показує, як герої позбуваються від черствості. Прийом спрямований на те, щоб у школярів виробилося розуміння, який герой заслуговує виправдання, а який – ні. Виправдати можна того, хто розкався, зрозумів, що він поведівся погано стосовно інших людей. Учні повинні виправдовувати героя, якщо можна знайти виправдання. Так, наприклад, в оповіданні «Бабуся» герой – хлопчик Боря – занадто пізно усвідомив, що був жорстоким до бабусі, сталося це лише тоді, коли вона вже вмерла. Смерть бабусі пробудила в душі хлопчика добрі почуття і він вилікувався від черствості. Даний прийом допомагає дітям розгледіти гарні якості в людях, простежити, як герої творів з байдужих і жорстоких перетворюються на уважних і чуйних; зрозуміти, що кожен має право на помилку. Так, наприклад, в оповіданні «Кривдники» учні можуть простежити, як грубіяни, що кривдили хлопчика Толю, змінили своє ставлення до нього (після того, як Толя допоміг їм) й стали з ним дружити. Прийом може сприяти формуванню в дітей співчуття, здатності до емпатії. У позакласній роботі прийом може бути використаний, як у грі-змаганні, (наприклад, хто краще й аргументованіше зможе виправдати героя, котрий помиляється).

Формування моральних переконань як компонента знань на основі виявлення ідейного змісту має досить складну структуру. У якості компонентів Є. Степанова виділяє: 1) знання моральної вимоги (норми, правила поведінки, принципи і т.ін.); 2) знання обґрунтування (аргументації) необхідності відповідності цій вимозі; 3) знання існуючого в суспільстві позитивного ставлення до цього положення. Моральні знання як компонент відповідних видів переконання є підсумком засвоєння індивідом морального досвіду людства, що існує у вигляді відповідних знань [5, с. 49].

Ці вимоги зводяться до таких: 1) звернути увагу учнів на ситуацію, яка носить характер морального конфлікту; 2) допомогти учням у виявленні конфронтуючих у конфлікті сторін; 3) сприяти визначенню дійсних мотивів поведінки героїв, формулюванню тих моральних вимог, які лежать в основі цих мотивів; 4) допомогти виявити авторське обґрунтування того, чому певний літературний герой відповідає тій або іншій моральній вимозі, і, якщо це обґрунтування носить характер неглибокої аргументації, допомогти «поглибити» її; сприяти у визначенні учнями моральної позиції автора в зображуваному конфлікті й у правильній оцінці її з погляду відповідності прогресивним тенденціям у розвитку моральності; 6) допомогти учням узагальнити моральні вимоги, що розуміються ними у конкретних літературних епізодах [5, с. 61].

При використанні прийомів в учнів сформується здатність не тільки відтворювати моральні знання, як це звичайно буває, якщо вони просто засвоєні, але й бачити в них основу для вибору того або іншого варіанта своєї поведінки, розвивати почуття власної гідності. Така група прийомів спрямована на формування моральних почуттів за допомогою зіставлення почуттів персонажів і власних почуттів читачів. У даній групі ми виділяємо такі прийоми: порівняння власних почуттів з почуттями героя твору, добір слів для характеристики персонажів (складання словника почуттів і

настрою героя), складання тексту, що розкриває емоційний стан, що виникає при читанні оповідання, написання листа героєві.

Розглянемо перший прийом в цій групі: *прийом порівняння власних почуттів з почуттями героя твору*. Даний прийом сприяє адекватному оцінюванню своїх почуттів і почуттів героя. Якщо в житті дитини були такі ж ситуації, вона порівнює, які почуття відчував персонаж і які почуття переживала сама дитина в схожих умовах. Щоб краще зрозуміти почуття героя й порівняти їх зі своїми власними відчуттями, учень має зрозуміти причини вчинку героя, осмислити, що його підштовхнуло зробити так, а не інакше, які почуття він при цьому відчував, як би сам учень учинив у даній ситуації. Прийом може сприяти формуванню в дітей емпатії, співчуття, жалю, чуйності, а також здатності поставити себе на місце літературного героя. Згодом це навчить дитину ставити себе на сторону інших людей. Даний прийом може бути вдало включений до позакласної роботи, особливо до виховної години. Наприклад, учні можуть розповідати про свої почуття або індивідуально викладати їх на аркуші, після чого можна організувати колективне обговорення написаного. Учні можуть за бажанням прочитати про свої почуття й емоції.

Другий прийом – *добір слів для характеристики персонажів* (складання словника почуттів і настрою героя). Метою даного прийому є збагачення словникового запасу дітей словами, що описують моральні почуття героїв твору, і як результат - поява цих почуттів в учнів. Відомо, що збагачення словника словами, що називають почуття, сприяє появі цих почуттів. Можна попросити дітей вести словники, при цьому показати школярам уже готовий словник, як він повинен бути оформлений. У нього учні після прочитання розповідей будуть записувати почуття й настрої героїв твору. Можна запропонувати дітям заповнювати словник як індивідуально (а потім збирати на перевірку), так і колективно (з обговоренням варіантів запису всім класом). Також ефективним для формування моральних почуттів може бути включення в словник не тільки позитивних почуттів, але також і негативних, можна розділити аркуш на дві частини, в одній з яких будуть записуватися позитивні моральні почуття, які переживав герой, а в іншій – негативні. Наступний прийом – *складання тексту, що розкриває емоційний стан при читанні оповідання*. Даний прийом добре поєднується з попереднім. При складанні тексту можна попросити учнів користуватися словником почуттів і настроїв героя. Така робота буде сприяти появі цих почуттів у молодших школярів.

Отже, метою цього прийому є формування моральних почуттів в учнів за допомогою використання в мові слів, що позначають ці почуття. Також прийом спрямований на те, щоб, аналізуючи текст, школярі ще раз відчули той емоційний стан, який переживали під час читання розповіді, і більш повно й чітко вчилися виражати свої почуття. Цей прийом краще використовувати без попереднього обговорення. Варто давати це завдання дітям індивідуально, щоб кожна дитина змогла описати саме свій емоційний стан, а не намагалася скористатися ідеями однокласників.

Прийом *«написання листа героєві»* також може стати ефективним прийомом формування в молодших школярів моральних почуттів. Можна запропонувати учням написати листа зі словами підтримки або співчуття героєві, що потрапив у біду або зіштовхнувся із проблемами, чи дати пораду героєві, котрий потрапив у складну життєву ситуацію, або ж, навпаки, написати листа негативному персонажу, у якому спробувати пояснити, що він робить недобре, й дати пораду, як треба вчиняти або поводитися в тій або іншій ситуації. Написання листа допоможе дітям краще розібратися у своїх почуттях і зрозуміти ставлення до героя твору. У процесі написання листа діти будуть краще намагатися зрозуміти емоційний стан героїв, ставити себе на їх місце, вчитися аналізувати вчинки й різні життєві ситуації, шукати інші можливі варіанти виходу зі складних ситуацій, можливо згадувати випадки, які відбувалися в їх житті, близькі до тих, у яких опинився герой розповіді. Усе це сприяє формуванню доброти, чуйності, співчуття.

Варто зазначити, що ефективним у процесі роботи з формування моральних цінностей є прийом, спрямований на *застосування засвоєних цінностей у поведінці*. Шлях від формування у школярів знань про гарну поведінку до здійснення гарних учинків дуже складний. Для цього недостатньо мати знання й переконання про моральні цінності й мати моральні почуття. Необхідно, щоб моральні цінності відображалися у вчинках дитини, щоб вона поводитися відповідно до моральної поведінки. Для цього необхідно створювати (обігрувати) ситуації, які близькі до життєвих, щоб у школяра народилися морально-почуттєві переживання, потім виник вольовий стимул і, нарешті, учинок. На це й спрямована наступна група прийомів.

Прийом *інсценування (обігрування) схожих ситуацій*. Метою прийому є прояв засвоєних моральних цінностей у поведінці молодших школярів через інсценування (обігрування) ситуацій, схожих на ситуації в тексті. Цей прийом можна використовувати практично в будь-якій формі позакласної роботи (під час виховної години, літературної зустрічі, свята «Доброти», тощо). Також можна програти різні моделі поведінки. Деякі учні обіграють ситуацію, а потім усі разом

обговорюють і дають поради. Ще один прийом, який може бути ефективним у формуванні моральних цінностей – «*роби добрі справи*». Після прочитання твору з дітьми обговорюється необхідність здійснення гарних, добрих справ. У якості прикладів розглядаються справи, які робили герої оповідей. Потрібно, щоб діти здійснювали добрі справи безкорисливо й засвоїли: «Варто не робити зло, треба робити добро», «Якщо не я це зроблю, то хто?». Можна після прочитання твору обговорити з дітьми, що вони могли б зробити і як учинити в тій або іншій ситуації. Учитель може контролювати, які добрі справи діти роблять, і чи взагалі роблять, шляхом бесіди з батьками, через спостереження. Метою даного прийому є приучення дітей до моральних учинків. Важливо, щоб у дітей був стимул робити добрі справи, щоб діти навчилися вчиняти морально самі, за власною ініціативою, а не на прохання вчителя або батьків.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ми розглянули прийоми, що сприяють формуванню моральних цінностей молодших школярів у позакласній роботі у процесі знайомства з текстами українських письменників. Ми вважаємо, що дані прийоми будуть ефективними, адже вони базуються на механізмі формування моральних цінностей і передбачають комплексне використання прийомів для формування моральних переконань на основі виявлення ідейного змісту, почуттів за допомогою зіставлення почуттів персонажів та власних почуттів читачів і застосування засвоєних цінностей у поведінці.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2003. – С. 34–42.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний документ] : Наказ МОН № 998-р від 14.12.16 р. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.
3. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Р. В. Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
4. Провоторова В. П. Нравственное развитие младших школьников во внеучебной деятельности / В. П. Провоторова // Начальная школа. – 2011. – № 1. – С. 51–53.
5. Степанова Н. Е. Технология подготовки и проведения личностно-ориентированного классного часа: классному руководителю о классном часе / Н. Е. Степанова ; под ред. : Е. Н. Степанова, М. А. Александровой. – М. : Ювента, 2010. – 129 с.
6. Стефаненко Н. А. Нравственно этическая оценка поступка литературного героя / Н. А. Стефаненко, О. Ф. Тульская // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 34–38.

References

1. Boryshevskiy M. Y. Tsinnisni oriantatsii v osobystisnomu stanovleni suchasnoi molodi / M. Y. Boryshevskiy // Problemy zah. ta ped. psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – Kyiv, 2003. – S. 34–42.
2. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Elektronnyy dokument] : Nakaz MON № 998-r vid 14.12.16 r. – [Rezhym dostupu] : [http://\(osvita.ua\)legislation/Ser_osv/54258/](http://(osvita.ua)legislation/Ser_osv/54258/).
3. Pavelkiv R. V. Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi : dys. ... d-ra psykhol. nauk : 19.00.07 / R. V. Pavelkiv. – Rivne, 2005. – 455 s.
4. Provotorova V. P. Nravstvennoe razvitye mladshykh shkolnykov vo vneuchebnoi deiatelnosti / V. P. Provorotova // Nachalnaia shkola. – 2011. – № 1. – S. 51–53.
5. Stepanova N. E. Tekhnolohyia podhotovky y provedenyia lychnostno-oryentyrovannoho klassnogo chasa : klassnomu rukovodytelu o klassnom chase / N. E. Stepanova ; pod red. : E. N. Stepanova, M. A. Aleksandrovoi. – M. : Yuventa, 2010. – 129 s.
6. Stefanenko N. A. Nravstvenno etycheskaia otsenka postupka lyteraturnoho heroia / N. A. Stefanenko, O. F. Tulskaia // Nachalnaia shkola. – 2011. – № 11. – S. 34–38.

Kulakova L., Kulakov R. PSYCHOLOGICAL ADMISSION OF FORMATION MORAL VALUES IN MORE SCHOOLS IN THE PROCESS OF ADVISORY ACTIVITIES.

The article is devoted to the analyzing of the problem of the formation of moral values in the New Ukrainian School. Its main direction is formation children's spiritual values and landmarks. The article is described the role of school in the formation of the individual's moral values particularly in the process of the extracurricular and out of school activities. The role of fiction as one of the most important means of

formation of moral values in junior pupils is highlighted. The article systematizes the methods of work with the artistic work aimed at forming moral values in the child and detailed analyzed of each of them. The basic psychological and educational aspects in the formation of the children's moral standards on the base of moral concepts, ratings, thinkings and convincings are analysed. The basic categories of the moral standards are determined. The main components which have an impact on the formation of the primary school pupils are characterized and the most important conditions of the positive moral personality developing are determined. The characteristics of the formation of the person's moral standards is investigated and characterized. The importance of the principle of unity of moral state of awareness and moral behavior in the formation of the child's morality is proved. The role of the school in the formation of the person's morality is determined.

Key words: moral values, moral culture, moral convictions, moral feelings, junior pupils, extra-curricular activities, fiction.

УДК159.922.63

Н.В.КУРИЛЮК-ДЕЛЧЕВА, Н. М. ГУЦУЛЯК

СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

Стаття присвячена аналізу особливостей суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку. Самотність розглядається, як складний психологічний феномен, який свідчить про порушення реальних зв'язків і відносин особистості. Самотність є комплексним почуттям, на формування якого впливає ряд різноманітних факторів, як об'єктивних (вимушена ізоляція, зміна місця проживання), так і суб'єктивних (відсутність коханої людини, близьких друзів; відчуженість через непорозуміння з боку оточуючих; усамітненість). Суб'єктивні фактори є визначальними у формуванні почуття самотності. Самотність є предметом досліджень філософії, психології, суміжних наук. Актуальність аналізу почуття самотності спричинена важливістю даного явища, як в соціальному контексті, так і у внутрішньоособистісному.

Ключові слова: самотність, суб'єктивне відчуття самотності, особи похилого віку, базові потреби, осмислення сенсу життя, міжособистісні відносини, соціальні стереотипи, самосвідомість, самопізнання, усамітнення.

Статья посвящена анализу особенностей субъективного ощущения одиночества пожилых людей. Одиночество рассматривается как сложный психический феномен, свидетельствующий о нарушении реальных связей и отношений личности. Одиночество является комплексным чувством, на формирование которого влияет ряд различных факторов, как объективных (вынужденная изоляция, изменение места жительства), так и субъективных (отсутствие любимого человека, близких друзей; отчужденность из-за непонимания со стороны окружающих; уединенность). Субъективные факторы являются определяющими в формировании чувства одиночества. Одиночество является предметом исследований психологии, смежных наук, философии. Актуальность анализа исследования одиночества вызванная важности данного явления, как в социальном контексте, так и во внутриличностном.

Ключевые слова: одиночество, субъективное ощущение одиночества, престарелые, базовые потребности, осмысления смысла жизни, межличностные отношения, социальные стереотипы, самосознание, самопознание, уединения.

Постановка проблеми. Самотність є складним і суперечливим феноменом, який у певних випадках пов'язаний із деградаційними процесами у розвитку особистості, бо супроводжується відчуттям незадоволеності собою, своїм місцем в оточуючому світі, своїми відносинами. Самотність часто властива особам, які знаходяться у певних кризових ситуаціях, періодах змін, одним із яких вважають період похилого віку. Базовими потребами цього віку є екзистенціальні та соціальні. Функціями перших є пошук смислу життя, утримання структури сенсу життя, що розпадається, а других – формування і розвиток міжособистісних відносин.

Одним із важливих проявів соціальних потреб є наявність у людини відчуття близькості та єдності на противагу почуттю самотності. Самотність досить поширена саме у похилому віці, що зумовлено змінами у житті літньої особи, зокрема із тим, що вона залишає основне місце роботи, діти залишають батьківський будинок, втрачаються близькі люди (у першу чергу через смерть). Тобто, людина втрачає певний смисл життя та цінності, вона не відчуває себе суб'єктом життя, не задоволена ним, не здатна його адекватно оцінити. Вищезазначені втрати, на думку Л.А.Варави є передумовою

виникнення самотності[3]. Відповідно, одним із завдань нашого дослідження було проаналізувати особливості самотності у похилому віці, виявити чинники, від яких залежить переживання літньою людиною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самотності ставала об'єктом уваги як західних, такі і вітчизняних філософів, психологів, соціологів, культурологів, письменників (О.О.Бодальова, Є.І.Головаха, Ф.М. Достоевський, А. Камю, Ф. Кафка, С. К'єркегор, І.С.Кон, М.Ю.Лермонтов, А. Маслоу, М.М. Мовчан, Ф.Ніцше, Х. Ортега-і-Гассет, Н.В.Паніна, К.Роджерс, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд, Е. Фромм, М. Хайдеггер, К. Хорні, Ю.М. Швалб, А. Шопенгауер, Е. Еріксон, К.Г. Юнг та інші). Слід зауважити, що психологія досліджує прояви внутрішньої самотності в психічному житті людини, тоді як філософія розглядає їх у людській екзистенції. О.Г. Коваленко підкреслює, що у суспільстві є поширена думка, що проблема самотності найактуальніша у похилому віці [6]. Про це свідчать соціальні стереотипи. Так, один із стереотипів полягає у тому, що всі літні люди самотні. Аналогічний стереотип, наявний у свідомості всіх статеві-вікових груп, виявила О.В. Краснова [5].

На думку С.В. Бакалдиного, почуття самотності пов'язане з переживанням ситуацій, суб'єктивно сприйнятих, як небажаних, неприйнятних для людини, із дефіцитом спілкування і позитивних відносин з оточуючими людьми. Самотності не завжди супроводжує реальна соціальна ізоляція індивіда. Можна постійно перебувати серед людей, контактувати з ними і разом з тим відчувати свою психологічну ізоляцію від них, тобто переживати самотність [2]. Як зазначають Є.М. Заворотних та М.М. Мовчан, самотність є багатоплановим, амбівалентним психічним феноменом і може розглядатися як почуття, стан, процес, відношення. Як певний стан самотність виражає форму самосвідомості та засвідчує порушення реальних зв'язків і відносин внутрішнього світу особистості, відображає переживання своєї окремоті, суб'єктивної неможливості чи небажання відчувати адекватний відгук, прийняття і визнання себе іншими людьми. Поява такого суб'єктивного переживання не залежить від обсягу міжособистісних контактів, стану психічного здоров'я, переважаючого емоційного настрою і зумовлюється особистісними властивостями особи [4; 7].

Аналізуючи феномен самотності, О.В. Неумова виділяє об'єктивну та суб'єктивну сторони (просторовий та психологічний аспекти). Перша відображається в об'єктивних відносинах і фактах, які у певних умовах стають деформованими. Відповідно проживаючи на самоті, літня особа може організувати власну життєдіяльність таким чином, що не почуватиметься самотньою, наприклад, читаючи багато літератури, займаючись улюбленим хобі, беручи участь у суспільному житті, отримавши «співрозмовника» у вигляді домашньої тваринки тощо. Друга – переживання особистості, які зумовлені деформацією її зв'язків з різними аспектами дійсності, порівняно незалежні від об'єктивних умов; вони володіють як позитивним, так і негативним потенціалом. Особа похилого віку, яка проживає з рідними, може бути їм байдужою і почуватися самотньою [9]. Також дуалістичний погляд на самотність виділення позитивних і негативних аспектів відображено у дослідженнях Г.Р. Шагівалеевої [10]. Згідно Л.Ю. Айвазян, позитивний зміст у почутті самотності виділяють, коли його аналізують з точки зору добровільного усамітнення. У цьому випадку самотність виконує функції самопізнання, становлення саморегуляції, творчості та самовдосконалення, стабілізації психофізичного стану, захисту «Я» людини від деструктивних зовнішніх впливів. Дана самотність, дозволяє людині розібратися у власних переживаннях, сприяє пошукові смислу свого життя. Небезпечною, руйнівною є негативна самотність, яка підпорядковує собі інші психічні процеси і стани, порушує внутрішню цілісність особистості, є механізмом психологічного захисту, зумовлює формування надочікувань. Такі негативні прояви нівелюються, коли людина починає усвідомлювати їх, займає активну позицію у подоланні самотності [1]. У ході наукового пошуку з'ясовано, що одні дослідники, зокрема (Т.К. Біксон, О.М. Коротеєва, К.І. Кутрон, С.Г. Резніков та ін.) вивчали ситуаційні детермінанти самотності: вдівство, розлучення, розрив стосунків, невисокий рівень соціальних зв'язків, особливості дитинства респондентів (розлучення батьків, взаємостосунки із матір'ю і батьком), зміна місця проживання, роботи, навчання. Інші науковці (Є.П. Ільїн, І.С. Кон, В.М. Куніцина, Л.Е. Пепло, У.А. Садлер, В. Серма, І.М. Слободчиков та ін.) досліджували особистісні особливості самотніх людей: низька самооцінка, сором'язливість, інтроверсія тощо. За результатами досліджень було виявлено зв'язок між рівнем самотності, як суб'єктивного переживання, і різними психологічними особливостями людей (самопочуття, психологічні захисні механізми, мотивація досягнення успіху та/або уникнення невдач, смисложиттєві орієнтації, особистісні особливості). Дослідження проблеми самотності є надзвичайно актуальними в контексті особливостей розвитку суспільства. Якісні зміни елементів культури, висока ступінь розшарування суспільства, роз'єднаність людей у великих містах, недостатність глибоких емоційних контактів - на ці та інші фактори звертають увагу науковці, які досліджують передумови до розвитку самотності. Розгляд проблеми самотності в контексті культури

характерний для наукових праць Ф.Г. Майленовій, Л.Ф. Новицькій, Л.А. Колесникової, В. Молчанова, Т.В. Власової, В.І. Пузько. У статті «Культура і можливість подолання самотності сучасної людини» Л.Ф. Новицька, даючи культурологічний аналіз явища, зокрема вказує: «... Самотність людини в натовпі означає те, що вона не знайшла себе, що зв'язок її з культурою якщо й є, то несуттєвий» [8, с. 8].

Отже, в даний час в психологічній літературі немає однозначного підходу до розуміння феномену самотності. Самотність розглядається різними вченими або як почуття, або як стан, а також як процес чи відношення. Велика увага приділяється розробці, аналізу, оцінці ефективності соціально-психологічних і психотерапевтичних методів допомоги людям, які гостро переживають самотність. Крім того, частина досліджень зачіпає і загальні, соціально-психологічні аспекти самотності. Таким чином, відзначаючи тенденцію до розширення і поглиблення вивчення самотності як предметної сфери, перш за все в рамках вітчизняної психологічної і соціальної наук, необхідно констатувати факт, що психологія самотності, як особлива галузь наукового дослідження, знаходиться на початкових стадіях свого розвитку.

Формулювання цілей статті. Постановка завдання полягає у здійсненні теоретико-методологічного аналізу феномену самотності та з'ясуванні особливостей його переживання особами похилого віку, які мають партнера або одиноки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Почуття самотності здатне посилюватися або послаблюватися в залежності від динамічних змін в індивідуально прийнятих стандартах, інтенсивності ефективного міжособистісного спілкування або широти контактів з людьми, на які повинна йти людина. Стандарти подібного роду звичайно суб'єктивні, точно не визначені, але, загалом, непогано виражаються в судженнях типу: «Мені б хотілося мати більше друзів», «Ніхто по-справжньому мене не розуміє» і т.п. Зменшення кількості друзів або контактів з людьми у тієї особи, яка раніше мала їх велику кількість, може сприйматися як посилення самотності.

Для встановлення особливостей суб'єктивного відчуття самотності особами похилого віку, зокрема чинників, які його зумовлюють (стать, сімейний стан) нами було проведено дослідження. У ньому взяло участь 60 людей віком 65-75 років, серед них 30 чоловіків та 30 жінок. Серед них є досліджувані які є самотніми, живуть без родини (30 осіб), а інші 30 осіб, живуть з коханою людиною та рідними.

Таблиця 1

Суб'єктивне відчуття самотності людьми похилого віку

Рівні самотності	Чоловіки	Жінки
	кількісні показники	відсоткове значення
високий рівень	3	5
середній рівень	19	31.7
низький рівень	38	63.3
всього осіб	60	100

Як бачимо з таблиці у значної частини людей похилого віку переважає низький рівень суб'єктивного відчуття самотності. Це свідчить про те, що їм легко контактувати та заводити друзів, вони включені в соціальні відносини і зв'язки, активно комунікують з рідними та знайомими, можуть звертатися по допомогу та допомагати іншим. При цьому, п'ятій частині досліджуваних осіб притаманний середній рівень, тобто вони почувають себе ізольованими від інших, покинутими, не мають з ким поговорити, не знаходять порозуміння з рідними та оточуючими. Як правило дані особи переживають такі емоційні стани, як: розпач, жалість до себе, нудьгу, відчуття власної непривабливості, сором'язливість. Як засвідчують результати наукових досліджень при виникненні почуття самотності гірше себе почувають і мають гірший настрій жінки. На відміну від чоловіків, вони також більше схильні переживати співчуття до себе і вразливість. Ті, хто проживає самотно, складніше переносять стан самотності, ніж ті, хто живе з родиною. Крім того, перші при виникненні даного почуття гірше себе почувають, мають поганий настрій, їхня активність значно нижча, ніж у других.

Порівняємо значення за показником суб'єктивного відчуття самотності досліджуваних нами жінок і чоловіків похилого віку (див.табл.2). Як бачимо з даних таблиці, досліджувані жінки у похилому віці переживають самотність більшою мірою ніж чоловіки. Слід зауважити, що хоча різниця у даних не значна, проте чоловіки рідше відчувають самотність, менше зіштовхуються з такими емоціями, як відчай, депресія, нестерпний смуток, самоприпинення, меншою мірою відчувають себе «білою вороною», «всіма покинутими».

Таблиця 2

Суб'єктивне відчуття самотності чоловіками та жінками похилого віку

Рівні самотності	Чоловіки		Жінки	
	кількісні показники	відсоткове значення	кількісні показники	відсоткове значення
високий рівень	2	6.6	1	3.3
середній рівень	8	26.7	11	36.7
низький рівень	20	66.7	18	60
всього осіб	30	100	30	100

Також ми звернули увагу на показники суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку, які живуть усамітнено та з родиною (див.табл.3).

Таблиця 3

Суб'єктивне відчуття самотності осіб похилого віку, які мають різні соціальні умови проживання

Рівні самотності	Проживання з родиною		Життя на самоті	
	кількісні показники	відсоткове значення	кількісні показники	відсоткове значення
високий рівень	1	3.3	2	6.6
середній рівень	8	26.7	11	36.7
низький рівень	21	70	17	56.7
всього осіб	30		30	100

Як засвідчують дані досліджування, особи похилого віку, які живуть усамітнено, мають вищі показники суб'єктивного відчуття самотності, ніж ті, хто проживає з родиною. Очевидно, що і комунікативний потенціал людей похилого віку, які проживають з рідними значно вищий, що проявляється в кількісних і якісних характеристиках. Слід зазначити, що у більшості усамітнених осіб похилого віку коло постійного спілкування дуже вузьке (менше 3 осіб). При цьому особи похилого віку, що проживають з родиною, постійно контактують з 5-ма і більше людьми.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Отже, самотність є складним, багатоплановим, амбівалентним психічним феноменом, що, з одного боку, є детермінацією деформованого розвитку, а, з іншого, – ресурсом розвитку особистості. Його розглядають, як почуття, стан, процес, відношення та у ньому виділяють об'єктивну та суб'єктивну сторони (просторовий та психологічний аспекти). Поява даного почуття зумовлюється переживанням людиною своєї несхожості на інших, через що виникає певний психологічний бар'єр у спілкуванні, відчуття нерозуміння і неприйняття себе іншими особами.

Особливості переживання особами похилого віку самотності пов'язані із різноманітними психологічними та соціальними детермінантами. Більше ніж половина досліджуваних нами осіб похилого віку мають низький рівень суб'єктивного відчуття самотності. Це може свідчити про те, що вони мають риси, властиві інтровертам, відчувають оптимальну самотність і ставляться до цього явища позитивно; загальне самопочуття у них сприятливе. Однак, іншим досліджуваним особам притаманна самотність і, відповідно, переживання таких емоційних станів, як смуток, жалість до себе, сором'язливість. Нами також виявлено, що досліджуване почуття більше властиве тим літнім людям, які проживають усамітнено, ніж тим, хто проживає з родиною. Крім того, з'ясовано вищий рівень суб'єктивного відчуття самотності є в осіб похилого віку жіночої статі.

Проведений аналіз дозволив нам виявити особливості переживання літніми людьми почуття самоти відповідно до статі та сімейного стану. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виділенні вибірки осіб похилого віку, котрі проживають у місті та за його межами, мають різний освітній ступінь, що допоможе нам глибше проаналізувати суб'єктивне відчуття самотності осіб похилого віку.

Список використаних джерел

1. Айвазян Л. Ю. Взаємозв'язок суб'єктивного відчуття самотності і розвитку особистості / Л. Ю. Айвазян // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 13. – С. 12–21.

2. Бакалдин С. В. Эмоциональные особенности переживания одиночества / С. В. Бакалдин // Вестник Адыгейского Государственного Университета. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2008. – Вып. 5. – С. 229–232.
3. Варава Л. А. Особливості переживання особистістю почуття самотності у стані соціальної депривації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. А. Варава. – Київ, 2009. – 20 с.
4. Заворотных Е. Н. Одиночество как психологический феномен / Е. Н. Заворотных // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2006» / под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Крылова. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – С. 81–82.
5. Краснова О. В. Стереотипы пожилых и отношение к ним / О. В. Краснова // Психология зрелости и старения. – 1998. – № 1. – С. 10–18.
6. Коваленко О. Г. Суб'єктивне відчуття самотності осіб похилого віку / О. Г. Коваленко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 19. – С. 239–250.
7. Мовчан М. М. Самотність, як феномен буття особистості : монографія / М. М. Мовчан. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2009. – 265 с.
8. Новічка Л. Ф. Культура і можливість подолання самотності сучасної людини / Л. Ф. Новічка // Периферійність в культурі ХХ століття : матеріали Всерос. наук.-практ. конф. – Пермь, 2001. – С. 32–43.
9. Неумоева Е. В. Одиночество как общественно-историческое явление и как явление индивидуальной жизни / Е. В. Неумоева // Гуманитарный вектор : вестн. Забайкал. отд-ния Акад. гуманит. наук. – Чита : Изд-во ЗабГПУ. – 2004. – № 1–2 (10–13). – С. 23–29.
10. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами : монография / Г. Р. Шагивалеева. – Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. – 157 с.

References

1. Ajvazyan L. Yu. Vzayemozv'yazok sub'yekty'v'nogo vidchuttya samotnosti i rozvy'tku osoby'stosti / L. Yu. Ajvazyan // Problemy' suchasnoyi psy'xologiyi : zb. nauk. pr. Kam'yanecz'-Podil. nac. un-tu im. Ivana Ogiyenka, In-tu psy'xologiyi im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny' / za red. : S. D. Maksy'menka, L. A. Onufriyevoyi. – Kam'yanecz'-Podil's'ky'j : Aksioma, 2011. – Vy'p. 13. – S. 12–21.
2. Bakaldin S. V. Jemocional'nye osobennosti perezhivaniya odinochestva / S. V. Bakaldin // Vestnik Adygejskogo Gosudarstvennogo Universiteta. – Majkop : Izd-vo AGU, 2008. – Vyp. 5. – S. 229–232.
3. Varava L. A. Osobly'vosti perezhyvannya osoby'stistu pochuttya samotnosti u stani social'noyi depri'vaciyi : avtoref. dy's. ... kand. psy'xol. nauk : 19.00.01 / L. A. Varava. – Kyiv, 2009. – 20 s.
4. Zavorotnyh E. N. Odinochestvo kak psihologicheskij fenomen / E. N. Zavorotnyh // Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii «Anan'evskie chtenija – 2006» / pod red. : L. A. Cvetkovoj, A. A. Krylova. – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2006. – S. 81–82.
5. Krasnova O. V. Stereotipy pozhylyh i otnoshenie k nim / O. V. Krasnova // Psihologija zrelosti i starenija. – 1998. – № 1. – S. 10–18.
6. Kovalenko O. G. Sub'yekty'vne vidchuttya samotnosti osib poxy'logo viku / O. G. Kovalenko // Problemy' suchasnoyi psy'xologiyi : zb. nauk. pr. Kam'yanecz'-Podil. nac. un-tu im. Ivana Ogiyenka, In-tu psy'xologiyi im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny' / za red. : S. D. Maksy'menka, L. A. Onufriyevoyi. – Kam'yanecz'-Podil's'ky'j : Aksioma, 2013. – Vy'p. 19. – S. 239–250.
7. Movchan M. M. Samotnist', yak fenomen buttya osoby'stosti : monografiya / M. M. Movchan. – Poltava : RVV PUSKU, 2009. – 265 s.
8. Noviczka L. F. Kul'tura i mozhly'vist' podolannya samotnosti suchasnoyi lyudy'ny' / L. F. Noviczka // Pery'ferijnist' v kul'turi XX stolittya : materialy' Vseros. nauk.-prakt. konf. – Perm', 2001. – S. 32–43.
9. Neumoeva E. V. Odinochestvo kak obshhestvenno-istoricheskoe javlenie i kak javlenie individual'noj zhizni / E. V. Neumoeva // Gumanitarnyj vector : vestn. Zabajkal. otd-nija Akad. gumanit. nauk. – Chita : Izd-vo ZabGPU. – 2004. – № 1–2 (10–13). – S. 23–29.
10. Shagivaleeva G. R. Odinochestvo i osobennosti ego perezhivaniya studentami : monografiya / G. R. Shagivaleeva. – Elabuga : Izd-vo ОАО «Almedia», 2007. – 157 s.

N. V. Kurylliuk-Delcheva, N.M. Gutsulyak SUBJECTIVE FEELING OF LONELINESS IN ELDERLY PEOPLE

The article is dedicated to the analysis-signs of the subjective sense of loneliness of the elderly people. Loneliness is seen as a complex mental phenomenon, which indicates a violation of real connections and

relationships of the individual. Loneliness is a complicated feeling, the formation of which is influenced by a number of different factors, both objective (forced isolation, change of place) and subjective (lack of a loved one or close friends, alienation due to misunderstanding of others, solitude, etc.). Subjective factors are decisive in shaping the sense of loneliness. Loneliness is the subject of research in philosophy, psychology, related sciences. The importance of the analysis of the feelings of loneliness is due to the importance of this phenomenon, both in the social context and in the internal personal context.

Key words: *loneliness, subjective sensation of loneliness, elderly people, basic needs, understanding of life, interpersonal relationships, social stereotypes, identity, solitude and privacy.*

УДК 159.9.01

С. А. ЛИТВИНЕНКО

ФЕНОМЕН ГРИ В СУТНІСНО-БУТТЄВОМУ ВИМІРІ

У статті здійснено аналіз досліджень феномену гри в сутнісно-буттєвому вимірі та розкрито провідні підходи щодо визначення сутності, ознак, особливостей та функцій гри.

Ключові слова: *феномен гри, гра, ознаки і функції гри.*

В статье осуществлен анализ исследований феномена игры в сущностно-бытийном измерении и представлены ведущие подходы к определению сущности, признаков, особенностей и функций игры.

Ключевые слова: *феномен игры, игра, качества и функции игры.*

Постановка проблеми. Коло питань щодо природи й сутності гри, динаміки її характеру, місця і ролі в сучасному суспільстві, можливостей в соціалізації й розвитку людини постійно розширюється. Різноманітним і барвистим є буття гри та широта вжитку цього поняття в міркуваннях про життя й позначення багатьох соціально-культурних явищ. Вивчення феноменології гри відкриває широкі можливості завдяки багатогранності та синтетичній природі ігрової діяльності, яка обіймає різноманітні види й форми людської активності. Семантика слова «гра» розгортається від позначення: дитячої чи спортивної гри, гри на музичних інструментах й акторів на сцені, політичних ігор сучасності й ігрових моделей для відпрацювання стратегії поведінки, а також характеристики управлінської та посередницької діяльності тощо). Свідомо чи несвідомо звертаємося до гри в серйозних особистісних темах («ігри розуму»), і навіть таких, як смерть («смертельна гра» чи «гра зі смертю»). Проблематика, пов'язана з категорією гри, увійшла в сучасний онтологічний дискурс, що дозволило з різних наукових позицій звернутися до осягнення сутності гри в її нерозривному зв'язку із життям.

Аналіз філософської, культурологічної та психолого-педагогічної літератури засвідчує, що феномен гри привертав увагу представників різних галузей науки як складний, глибокий та багатогранний соціально-культурний та особистісний феномен. Філософи і письменники в усі часи намагалися дослідити та осягнути природу й таємничу приналежність гри, глибинний духовний смисл її творчого проживання, в якому народжується новий досвід. Гра завжди спонукала до нових пошуків та відкриттів. Влучно, із захопленням та іронією В. Шекспір підмітив «сцену життя» і «світ – театр», у якому - усі актори. Ігри визнано однією із найважливіших життєвих потреб, що еволюціонувала разом з людиною й втілювалася в багатстві й розмаїтті форм (дитячі, спортивні, ділові, ритуальні, військові, пізнавальні, проблемні, дослідницькі тощо), які дозволили краще пристосовуватися до потреб середовища, праці, наукової та художньої творчості.

Формулювання цілей статті. Здійснити аналіз досліджень феномену гри в сутнісно-буттєвому вимірі та вивчити провідні підходи щодо визначення сутності, ознак, особливостей та функцій гри.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У зверненні до феноменології гри сучасна наука спирається на історично сформовані теоретичні надбання попередніх епох. Спроби пізнання гри сягають глибокої давнини і беруть витoki з часів зародження філософської думки. Про божественну гру як спосіб створення та існування світу розмірковували Геракліт і Платон. У часи розвитку філософії гуманізму і епоху Просвітництва звернулися до виховного та розвивального потенціалу гри Я. А. Коменський, Д. Локк, М. Монтень, І. Г. Песталоцці, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер та ін.

Сучасні дослідження різних аспектів феномену гри здійснюються в багатьох напрямках: вивчення філософських і соціально-культурних засад гри (М. Бахтін, В. Біблер, І. Бех, І. Кон, Г. Клаус, Ю. Лотмана, М. Мамардашвілі, М. Мід, Е. Фінк, Й. Хейзінга та ін.); психолого-педагогічної сутності

ігрової діяльності (Л. Артемова, П. Блонский, А. Богуш, Л. Божович, Ш. Бюллер, Л. Виготський, С. Кулачківська, Ж. Піаже, Л. Піроженко, С. Рубінштейн, С. Русова, В. Сухомлинський, Ф. Фребель та ін.); вивчення організаційно-діяльнісних ігор і можливостей гри в освітній та виробничо-економічній сфері (М. Бірштейн, Ю. Кравченко, К. Фопель, А. Фурман, Г. Щедровицький та ін.). Австрійський логік, філософ і лінгвіст Л. Вітгенштейн створив ігрову теорію походження і функціонування мови, а німецький філософ Г. Клаус виявив ігровий аспект військової діяльності і довів значущість гри у становленні кібернетики. Відтак, онтологічний аналіз гри, питання її співвідношення з буттям, актуалізують вивчення взаємозв'язків наукової теорії і безпосередньої життєвої практики. Для філософсько-психологічного аналізу важливим є дослідження сутності та значення гри як феномену буття й провідної діяльності, специфічної форми взаємодії і спілкування людини.

Виклад основного матеріалу. Протягом кількох століть вивчення гри було прерогативою філософів, однак за цей період сформувалася база сучасного не тільки філософського, але й культурологічного, психолого-педагогічного розуміння гри та ігрової діяльності. Уважається, що долучення гри до предметного простору філософського знання закладено німецькими філософами Іммануїлом Кантом (1724-1804) та Фрідріхом Шіллером (1759-1805), які звернули увагу на подібність між грою і художньою діяльністю. Саме І. Канту було властиве розуміння гри як особливого вільного душевного стану й форми вільного часу [2; 3; 6]. У такому розумінні гри близькими до поглядів І. Канта були позиції К. Гросса й Ф. Шіллера, що поєднали розуміння гри й естетики. Так, Ф. Шіллер пов'язував гру з насолодою, вільним проявом надлишку сил, а Г. Спенсер убачав походження гри з внутрішньої потреби в діяльності як форми вправлення, зміцнення і розвитку спадкових форм поведінки. Такої ж позиції дотримувався і К. Гросс, розглядаючи гру переважно з біологічних позицій як вправлення природних нахилів. З нашого погляду, на ці ідеї спирається психологія дитячої ігрової діяльності, визнаючи, що в системі культури гра слугує одним із засобів емоційно насиченою комунікації, розвитку і первинної соціалізації, сприяючи входженню нового покоління в людське суспільство [1; 6]. У подальшому найбільш відоме дослідження гри, здійснене у XX столітті голандським філософом та істориком культури Йоханом Хейзіною (Huizinga, 1872-1945) у роботі «Homo ludens» («Людина, що грає»), опублікованій у 1938 році, яка виявила істотний вплив на подальші розробки проблеми. Дослідник пояснював соціокультурний феномен гри, виходячи з принципу, що гра є старшою, ніж культура. Так, до естетичного і вільного розуміння гри, розробленого І. Кантом і Ф. Шіллером, додалася ще одна її функція – збереження і зародження культури.

Пізніше німецькі філософи звернулися до вивчення сутнісних особливостей феномена гри, її місця й цілей у житті людини. Так, Ханс-Георг Гадамер (Gadamer) в роботі «Істина і метод» (1960) поширив й долучив поняття гри до змістового апарату герменевтики (теорії розуміння і тлумачення), а німецький мислитель Ойген Фінк (Eugen Fink, 1905-1975) визнав гру як один із феноменів людського буття. Розробку концепції ігрової генези культури, створену Й. Хейзіною, було продовжено в доробках О. Фінка. Водночас незважаючи на відмінності в поглядах дослідників, які радше є взаємодоповнюючими, аніж суперечливими, ними було визнано буттєві характеристики гри, яка обіймає людську культуру і посідає важливе місце в її становленні та існуванні [6]. У доробку Й. Хейзіни розкрито дефініцію гри як добровільної дії або заняття, що здійснюється згідно внутрішньо встановлених меж місця і часу, добровільно прийнятих, але абсолютно обов'язкових правил з метою, закладеною в ній самій, що супроводжується почуттям напруження і радості, а також свідомістю «іншого», ніж «буденне» життя. При цьому Й. Хейзіна не приховує пафосу і свого захоплення з приводу сакрального значення гри: «Буття гри повсякчас підтверджує, причому в найвищому сенсі, супралогічний характер нашого положення у Всесвіті... Ми граємося, і ми знаємо, що ми граємося, значить, ми є чимось більшим, ніж лише розумні істоти, оскільки гра є заняттям позарозумним» [11, с. 13].

Близьку, але з іншими акцентами дефініцію представлено в дослідженні К. Сігова, що визначає гру як форму вільного самовияву людини, що передбачає реальну відкритість світу можливого і розгортається або у вигляді змагання, або ж у вигляді подання (виконання, репрезентації) будь-яких ситуацій, смислів і станів [7].

У сучасному Новітньому філософському словнику гра тлумачиться як різновид фізичної та інтелектуальної діяльності, позбавлений практичної доцільності, що надає індивіду можливості самореалізації, яка виходить за межі його актуальних соціальних ролей. При цьому зауважується, що цінність гри полягає не в її результаті, а в самому ігровому процесі [9, с. 798].

Водночас, О. Фінк, наголошував, що дати універсальне визначення гри неможливо, оскільки гра є екзистенційним феноменом, який відштовхує від себе поняття. Дослідник визнав, що гра є

одним із способів розуміння, за допомогою яких людина розуміє себе й прагне через такі смислові горизонти пояснити буття всіх речей. О. Фінк поставив гру в один ряд з такими феноменами, як смерть, праця, любов [10]. На думку Х.-Г. Гадамера, суб'єктом гри є не той, хто грає, а сама гра, і це вочевидь виявляється, коли людина грає на самоті, адже ніхто інший, крім гри, не визначає й не обумовлює поведінку [5].

Звернемося до більш докладного розгляду та розкриття, презентованих у дефініціях та дослідженнях ознак та особливостей гри. Згідно Йохана Хейзінги гра постає як діяльність, що активно здійснюється заради неї самої і в ході цього наповнює радістю. До провідних характеристик гри з таких позицій належать: свобода, спонтанність і активність, тобто діяльність позбавлена управління й програмування; взаємодія з використанням різних предметів і засобів (матеріальних та не матеріальних), наповненість практичними діями й рухливістю; відсутність прагматичних цілей та результатів, оскільки здійснюється заради самої ігрової діяльності; переживання приємних емоцій та задоволення, пов'язаних з самим процесом гри.

Свобода у грі виявляється, передусім, як незалежність від необхідності чи примусу, оскільки, згідно Й. Хейзінги, гра за наказом не може бути в повному сенсі грою, а лише імітацією, репродукцією гри. Також під свободою у грі дослідник розуміє й «неінстинктивну» обумовленість поведінки гравців. Ігри, скеровані інстинктами, не набувають повноти ігрової природи (немовлята і дитинчата тварин ще не володіють такою свободою). Однак можна стверджувати, що діти і тварини граються задля радості, коли відчувають задоволення - і в цьому полягає їхня свобода. Саме процес гри надає можливості творчої самореалізації, що виходить за межі актуальних соціальних ролей й дозволяє особистості стати суб'єктом життєдіяльності. Пережита як природне буття й різновид вільної фізичної і інтелектуальної діяльності, гра постає невід'ємним атрибутом життя людини, способом пізнання дійсності і самопізнання, реалізації «природних сутнісних сил». Одна з вагомих особливостей, помічених ще Ф. Шіллером – є творення у грі самого себе. Відзначимо, що й залежність від гри – це теж певною мірою є творенням образу себе.

Свобода гри виявляється як незалежність від утилітарних цілей, безпосереднього матеріального інтересу й моральних зобов'язань. Тому будь-яка гра в певному сенсі є безцільною, оскільки досягнення результату як «об'єктивного факту» в ній несуттєве, не приносить задоволення ні біологічній потреби, ні створення певної утилітарною цінності. Коли ж грають тільки заради вигоди, то втрачається сутнісне значення гри, оскільки справжній гравець грає тільки для того, щоб грати. Згідно Й. Хейзінги, якщо люди грають, значить, вони є чимось більшим, ніж розумні істоти, поведінка яких підпорядковується лише раціональності, адже гра раціональністю не обмежується. Ще однією особливістю гри є її здатність руйнування стереотипів й вивільнення людини від гніту буденності, збагачення творчих здібностей і забезпечення умов для самовияву. Саме завдяки грі засвоюються загальні смисли буття та людської діяльності, а не її операційно-технологічний бік, як у навчанні й праці.

Виразною ознакою будь-якої гри є подвійність (Т. Апінян, А. Демидова, Й. Хейзінга, Ж. Піаже та ін.), що реалізується на межі двох світів: як діяльність, що одночасно розгортається в реальності і в уявному світі. Навіть маленька дитина не плутає ігровий та реальний світи. Втручання реального світу може порушити гру, оскільки дитина усвідомлює їх відмінності (наприклад, у грі з лялькою дівчинка, не плутає ляльку з живою істотою). Характеристика гри як ілюзорного світу не виключає й серйозності, оскільки несерйозне ставлення до гри, ігнорування її правил спотворює й руйнує гру. Справжня гра пов'язана з натхненням і може підніматися до вершин духовного, полишаючи серйозність буденності. Згідно Й. Хейзінги справжня гра не є «дитячістю», якщо ж дитина виявляє дитячість, то вона більше не хоче гратися або не знає, у що, і як саме гратися. Так, коли б діти, спортсмени або артисти почали несерйозно ставитися до того, що роблять, гра припинилася б або ж перетворилася на пародію чи абсурд.

У плинності й сумбурності буденності будь-яка гра створює певну тимчасову досконалість зі своїми особливими правилами, оскільки володіє структурною впорядкованістю й завершеністю (має початок і кінець), відбувається в певних межах простору і часу, у яких існує «ігровий світ». Таким ігровим простором може виступати арена цирку й сцена, кінозал і дитяча пісочниця тощо. Сама гра встановлює обмеження у вигляді правил, навіть невелике відхилення від її порядку є руйнівним, а дія, доречна в певних умовах, за межами ігрового простору виглядає кумедною або перетворюється на епатаж. Поширений вислів «гра без правил» не має буквального сенсу, а в переносному – вказує на хаотичність і безлад. Зазвичай підміна справжньої гри стається, коли гравці діють заради власної мети, ігноруючи норми взаємодії з іншими.

Структура, як ознака гри, забезпечує одночасну варіативність й мінливість дій у певних межах. Так, майже у всіх розвинених формах колективних дитячих ігор наявні елементи повтору,

рефрену й ритуалу. Можливість відтворення дитячих ігор перетворює їх на культурну цінність, яка передається як традиція. А варіативність, що також заснована на структурі, надає грі творчості й свободи, без яких гра перетворюється на бездушну роботу, стереотип. У випадку передбачуваного й наперед відомого результату зникає саме ігрове начало, а ризик та свобода рішення, варіативність можливостей надають грі чарівності й захоплення. Структурна впорядкованість дозволяє поринати у гру і позбавляє від тривоги, властивих повсякденному «неорганізованому» життю, активізує спонтанне прагнення людини до повторення й відновлення гри. Такі переживання знайомі тим, хто грає з комп'ютером, вирішує цікаві завдання, пробує писати вірші чи малювати тощо. У всіх випадках існує ризик, що справа може «не скластися», водночас це активізує захоплення, азарт, сподівання домогтися успіху [6].

Дослідниками (Т. Апінян, Л. Белоглазова, А. Демидов, Е. Патраков та ін.) відзначено особливе місце елементу напруги, що виявляється у грі, й зумовлює невизначеність та нереалізовані можливості (комп'ютерні ігри, головоломки, квести, тощо). Напруга зростає, коли гра набуває змагальності й азарту, а найвищого ступеня досягає у спорті. Ігрова напруга гартує силу й витримку, наполегливість й винахідливість, витривалість та відвагу, а поряд із тим розвиваються й морально-духовні якості. На думку О. Фінка, напруга у грі відрізняється від турбот повсякденного життя, оскільки в буденності притаманне прагнення до майбутнього задоволення і певного невизначеного «щастя». Хоча гра так само спонукає до успіху, однак задоволення знаходиться в ній самій, тобто гра не виходить за свої межі й дарує її учасникам «насолоту теперішнього моменту» [10].

Натхнення і звільнення, яке дарує людині гра, співвідносне поняттю «катарсису» (очищення), до якого зверталися ще у стародавній філософії. Піфагорійці практикували очищення душі за допомогою спеціально дібраної музики, а Арістотель у своїй «Поетиці» довів, що катарсис стається навіть при перегляді трагедії в театрі (через співпереживання героєм стається очищення душ глядачів від афектів). Неважко помітити, що виявлений античними філософами катарсичний вплив, властивим також і грі. У зв'язку з чим використання ігрових методів в умовах сьогодення є складовою практично будь-якої психолого-педагогічної допомоги [8].

Здійснений аналіз наукових джерел (Т. Апінян, Л. Белоглазова, А. Демидов, Е. Патраков та ін.) дозволяє звернутися до сутнісних функцій гри, які визначають її використання у психолого-педагогічній практиці. Реалізація ігрової функції одержання задоволення та свободи самовияву забезпечує ефективність психолого-педагогічної допомоги дорослим і дітям у випадках широкого спектру невротичних розладів та проявів дезадаптивної поведінки. Гра володіє також компенсаторною функцією як засобом підтримки гармонії всебічного розвитку особистості, тобто того, що людина не може досягти в житті, реалізується в ігровій формі. Водночас слід звернутися й до психологічної ризикованості у випадках активізації цих функцій у поєднанні з інфантилізацією, що зумовлює можливості формування ігрової залежності. Однак у дослідженнях засвідчено, що найбільш ефективним антагоністом може виступати активізація продуктивної зайнятості й просоціальної активності в цілому. Формування й розвиток соціальних навичок як значима функція, позбавлена подібних ризиків, яка реалізується у всіх видах інтенсивних освітніх корекційних і реабілітаційних програм незалежно від віку. Дотична їй функція гри як ритуалу або культу, що у практиці психологічної допомоги виявляється радше як необхідність дезактивізації при певних obsesивно-компульсивних розладах, оскільки послаблення нав'язливої поведінки та значення ритуалу для особистості виявляється більш ефективним поряд з формуванням нових успішних соціальних навичок. Привертає увагу катарсична й драматична функція гри, що можуть бути реалізовані у психотерапевтичній та психолого-педагогічній практиці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз феномену гри переконливо доводить, що гра є природним, органічним елементом та витвором людської культури, закономірним результатом еволюції, що засвідчує її приналежність до ефективних засобів особистісного розвитку та соціалізації людини, засвоєння нею смислів, культурних норм і традицій. Хоча для феномену гри властива універсальна природа, однак її розмаїття й багатоплановість форм розглядалися в науковому вимірі з різних істотно несуперечливих позицій. Основою, присвяченого грі сучасного наукового дискурсу, постає запропонована Й. Хейзінгою формула *homo ludens* – людина граюча, що додає до багатьох людських образів ще один, навіть досить епатажний.

Зміст формули *homo ludens* привертає до феномену гри як суттєвої характеристики людського буття, особливо в ситуації «ігрового апокаліпсису» (Л. Белоглазова). У зв'язку з чим метафора «життя – це гра» втрачає метафоричність і перетворюється в життєво-смысловий орієнтир. Постає необхідність наукової рефлексії сучасних тенденцій відриву людини від буттєвих засад, що зумовлюють соціальне відчуження, спрощення й нівелювання буття до ігрового видовища,

гедонізацію ігрового процесу та віртуалізацію свідомості дорослих та дітей. Усе це визначає запити щодо звернення не тільки до позитивних смислів і функцій гри, але й її ризикогенних аспектів.

Список використаних джерел

1. Апинян Т. А. Сущностно-универсальное определение игры: феноменология фантома / Т. А. Апинян // Вопросы философии. – 2008. – № 2. – С. 59–73.
2. Білик Я. М. Ігровий феномен в культурі : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.04 – філософська антропологія і філософія культури / Я. М. Білик. – Харків, 1999. – 26 с.
3. Белоглазова Л. А. К проблеме игры / Л. А. Белоглазова // Философия и будущее цивилизации : тез. докл. и выступления IV философ. конгр. – М. : Соврем. тетради, 2005. – Т. 4. – С. 23–24.
4. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания / И. Е. Берлянд. – Кемерово : Алеф, 1992. – 94 с.
5. Гадамер Г.Г. Истина и метод : [пер. з нім.]. Т. 1. / Г.Г. Гадамер. – Київ : Юніверс, 2000. – 464 с.
6. Демидов А. Б. Феномены человеческого бытия : учеб. пособ. / А. Б. Демидов. – Минск : Издат. центр ЗАО «Экономпресс», 1999. – 325 с.
7. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск. – Изд. В. М. Скакун. – 1998. – 896 с.
8. Патраков Э. В. Философские основы применения игры в практике психологической помощи [Электронный ресурс] / Патраков Э. В. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovy-primeneniya-igry-v-praktike-psihologicheskoy-pomoschi>.
9. Сигов К. Человек вне игры и человек играющий / К. Сигов // Философия и социологическая мысль. – 1990. – № 4. – С. 31–47.
10. Финк О. Основные феномены человеческого бытия / О. Финк // Проблемы человека в западной философии. – М.: 1988. – С. 357–402.
11. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.

References

1. Apinyan T. A. Sushchnostno-universal'noye opredeleniye igry: fenomenologiya fantoma / T. A. Apinyan // Voprosy filosofii. – 2008. – № 2. – S. 59–73.
2. Bilyk YA. M. Ihrovyy fenomen v kul'turi : avtoref. dys. ... d -ra filos. nauk : 09.00.04 – filosof's'ka antropologhiya i filosofiya kul'tury / YA. M. Bilyk. – Kharkiv, 1999. – 26 s.
3. Beloglazova L. A. K probleme igry / L. A. Beloglazova // Filosofiya i budushcheye tsivilizatsii : tez. dokl. i vystupleniy IV filosof. kongr. – M. : Sovrem. tetradi, 2005. – T. 4. – S. 23–24.
4. Berlyand I. Ye. Igra kak fenomen soznaniya / I. Ye. Berlyand. – Kemerovo : Alef, 1992. – 94 s.
5. Hadamer H.-H. Istyna i metod : [per. z nim.]. T. 1. / H.-H. Hadamer. – Kyiv : Yunivers, 2000. – 464 s.
6. Demidov A. B. Fenomeny chelovecheskogo bytiya : ucheb. posob. / A. B. Demidov. – Minsk : Izdat. tsentr ZAO «Ekonompress», 1999. – 325 s.
7. Noveyshiy filosofskiy slovar' / sost. A. A. Gritsanov. – Minsk. – Izd. V. M. Skakun. – 1998. – 896 s.
8. Patrakov E. V. Filosofskie osnovy primeneniya igry v praktike psikhologicheskoy pomoshchi [Elektronnyy resurs] / Patrakov E. V. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovy-primeneniya-igry-v-praktike-psihologicheskoy-pomoschi>.
9. Sigov K. Chelovek vne igry i chelovek igraushchiy / K. Sigov // Filosofiya i sotsiologicheskaya mys'l'. – 1990. – № 4. – С. 31–47.
10. Fink O. Osnovnyye fenomeny chelovecheskogo bytiya / O. Fink // Problemy cheloveka v zapadnoy filosofii. – M.: 1988. – S. 357–402.
11. Kheyzinga Y. Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnya / Y. Kheyzinga. – M. : Progress-Akademiya, 1992. – 464 s.

S. A. Lytvynenko GAME PHENOMENON IN THE ESSENTIAL EXISTENTIAL DIMENSION.

The article analyzes the research of the phenomenon of the game in the essence-existential dimension. The leading philosophical, culturological and psychological approaches to the definition of the essence of the game are presented. It is proved that the game is a natural, organic element and a product of

human culture, a natural result of evolution, which testifies to its belonging to the effective means of personal development and human socialization.

The author determined the features of the game, among which: freedom, spontaneity and activity, that is, activity which is deprived of control and programming; interaction with the use of various objects and means (material and nonmaterial), filled with the practical actions and mobility; lack of pragmatic goals and results, since it is carried out for the gaming activity; feeling pleasant emotions and pleasures associated with the game process.

The functions of the game (dramatic, cathartic and compensatory functions, formation and development of social skills, etc.) are revealed, which determine its use in psychological and pedagogical practice. The requests for scientific understanding of not only positive meanings and functions of the game, but also its risk-taking aspects are substantiated.

Keywords: the phenomenon of the game, game, game features and functions.

УДК 159.9 – 373.01

М. В. ЛІСНА

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ АРТ-ЗАСОБАМИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена особливостям використання арт-засобів, як методу розвитку творчих здібностей в дошкільному віці. Здійснено спробу аналізу можливостей і функцій дитячої гри, засобів для малювання і ліпки, як інструменту позитивного наповнення дитячої особистості. Висвітленні основні методи роботи дитячих психологів, психологів в системі освіти, а також, роль роботи батьків з дітьми і їх вплив на формування дитячої системи сприйняття світу. Вказано, на взаємозалежність активного розвитку дитячої творчості і продуктивність навчання і успішність дитини в майбутньому, легке вирішення нею задач.

Ключові слова: творчість, розвиток здібностей, розвиток особистості, арт – терапія, арт-терапевтичні засоби, ізотерапія, ігрова терапія.

Статья посвящена особенностям использования арт - средств, как метода развития творческих способностей в дошкольном возрасте. Проведён анализ возможностей и функций детской игры, средств для рисования и лепки, как инструмента положительного наполнения детской личности. Рассмотрены основные методы работы детских психологов, психологов в системе образования, а также роль работы родителей с детьми и их влияние на формирование детской системы восприятия мира. Указано, на взаимозависимость активного развития детского творчества и продуктивность обучения и успеваемость ребенка в будущем, легкое решение им задач.

Ключевые слова: творчество, развитие способностей, развитие личности, арт - терапия, арт - терапевтические средства, изотерапия, игровая терапия.

Постановка проблеми. Творчий потенціал є актуальним в сучасному суспільстві і є необхідним в будь якій професії, тому важливо розвивати його в індивіда, ще з раннього дитинства. Майже всі батьки думають, що для того, щоб їх дитина досягла успіхів в майбутньому, важливі: пам'ять, мислення, сенсорні канали сприйняття, саме тому творчості дитини відводиться останнє місце. Однак, якщо в дошкільника будуть добре розвинені творчі нахили, то надалі йому буде легше сприймати і засвоювати предмети навчальної програми, вже маючи до кожного явища і поняття, свій особливий творчий підхід.

Навіть якщо, надалі дитина не стане відомим письменником, музикантом або художником, все одно їй стане в нагоді творче мислення, адже це основа креативності, за допомогою якої, вона буде вирішувати ті життєві задачі, які будуть ставати в неї на шляху. Далеко не все залежить від природніх задатків: важливо вміти розвивати в собі нові здібності.

Метою нашого повідомлення є розкриття особливостей використання та специфіки застосування арт-терапевтичних прийомів, як засобів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень з даної проблематики показав, що творчі здібності людини виражаються в її умінні знаходити особливий погляд на щось звичне і повсякденне. Обов'язковими компонентами творчих здібностей є творча уява і творче мислення. Дошкільний вік найбільш сприятливий для формування творчої активної особистості. Саме в цей час відбуваються прогресивні

зміни в багатьох сферах, удосконалюються психічні процеси (увага, пам'ять, сприйняття, мислення, мова, уява), активно розвиваються особистісні якості, а на їх основі – здатності і схильності [4].

Виклад основного матеріалу. У дошкільному навчальному закладі творчість розвивається через різні види діяльності дитини, такі як: ігрова, комунікативна, продуктивна і інші. Різноманітність методів продиктована багатогранністю процесу засвоєння системи знань, оволодінням основами наук, в які входить в першу чергу гра, будучи одночасно і провідним видом діяльності даного віку. Сюжетно-рольові та театралізовані ігри, ігри-експериментування, ігри-забави і т.д. – всі вони спрямовані на формування творчого потенціалу дошкільника. Але формування творчих здібностей буде досягнуто лише при дотриманні певних умов, таких як: ранній початок творчого розвитку, свобода у виборі видів діяльності і їх різноманітність, створення сприятливого розвивального середовища в дитячому дошкільному закладі, підтримання постійного інтересу до творчої діяльності та інших [2].

Будь-який дорослий, буде це педагог, чи один з батьків є в такий період життя дитини «гончарем, а дитина – глиною в його руках» і, якщо скористатись цим сприятливим періодом, який ми називаємо – дитинство, можна спробувати здійснити вплив на формування особистості, яка в майбутньому зможе творчо підходити до вирішення проблем, і різноманітних задач. Наприклад, спостерігаючи з дитиною за листом рослини, можна показати їй прожилки, форму і розмір листа і який різний він з кожного боку на дотик. Можна сказати, що здатність дитини до сприйняття світу буде розвиватися, якщо дорослі, навчають її помічати найдрібніші деталі навколишнього середовища. Ця здатність дуже важлива для розумового розвитку малюка – адже, допитливість дитини легко використовувати, і якщо вона навчиться уважно спостерігати і оцінювати явища природи, навіть, самі крихітні і, здавалося б, незначні деталі, які потім зможуть розповісти їй багато цікавого [3]. Наприклад, можна підібрати картинку, яка зображує сім'ю, відпочиваючу з своїм улюбленцем на березі річки. Запитати дитину, що вона думає про зображення: скільки днів сім'я на відпочинку, як змінюється все навколо, через те що собака з ними, чи тепла вода в річці, хто може вийти з лісу, про що думають діти? Використовуючи свої здібності спостерігати і знайшовши, відповіді на запитання, відпускаючи, свої фантазії, дитина, обов'язково, відповість на ці запитання. У цей момент ви зможете насолодитися фантазією дитини, адже щоб відповісти на ці питання, можна застосувати гру [2].

Досить продуктивним інструментом, для реалізації і розвитку дитячої творчості є малювання. Малювання для дитини – своєрідна форма пізнання реальної дійсності, навколишнього світу, осягнення художнього мистецтва, і тому вимагає поглибленого вивчення, прогнозування і корекції навчання дітей. Малювання є чи не найбільш цікавим видом діяльності дітей дошкільного віку. Нам потрібно вміти гратися, малювати, проводити час з дітьми, адже спільна творчість дітей і дорослих грає важливу роль в розвитку їх творчих здібностей. Безумовно, спільна творчість, яка може бути одним з арт-терапевтичних методів, роботи з дошкільниками дає безліч плюсів, серед яких: розвиток глибокої взаємної довіри, і збагачення відносин дітей та батьків, ознайомлення з основами ефективної праці, полегшення процесу соціалізації дошкільника, нейтралізація тиску авторитету батьків, висловлення дитиною свого власного «Я», і усвідомлення себе як члена сім'ї, тощо. Розвиваються естетичні почуття – малюк вчиться бачити і цінувати прекрасне, створюється сприятлива атмосфера для розвитку творчих здібностей не тільки дітей, а й дорослих. Будуються сприятливі умови, для розвитку цілісної і гармонічної особистості [4]. На спільних заняттях з батьками дитина отримує емоційну розрядку, завдяки чому надлишок енергії йде в конструктивне спрямування, не залишаючи сил для капризів і пустощів. Творчою діяльністю краще починати займатися тоді, коли малюк вже впевнено зможе тримати в руках невеликі предмети. Творча взаємодія з батьками дарує малюку безпечний простір для матеріалізації своїх фантазій, в результаті чого дитина починає мислити нестандартно. Спочатку це проявиться у виникненні сміливих асоціацій при перегляді пересічних предметів. А після малюк навчиться знаходити оригінальні підходи до вирішення будь-яких повсякденних завдань [7]. Головним є те, що спільна творчість дітей і батьків не повинна викликати жодних негативних емоцій. Тому приступати до занять слід з хорошим настроєм.

Для того щоб визначити які арт-терапевтичні методи і прийоми використовують у своїй роботі сучасні педагоги і психологи, ми проаналізували і узагальнили досвід вітчизняних педагогів і психологів-практиків, що дозволило виділити наступні методи і прийоми роботи: ігротерапія, казкотерапія, зображувальна терапія, терапія піском, робота з пластичними матеріалами. У будь-якому з своїх напрямків арт-терапія полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Вона безпечно зцілює психіку, знайомить з навколишнім світом, дозволяє побачити світ навколо себе прекрасним і гостинним. Арт-терапія пропонує дитині висловити свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання і т.д. Наприклад в фарбах одягу:

можливо, це і є той самий творчий хаос; спочатку – вивчіть колір, потім – познайомтеся з геометричними фігурами, покажіть, як створюється малюнок, а потім просто спостерігайте за результатами [2].

Більш детально розглянемо арт-терапевтичні напрямки і їх значення в розвитку творчих здібностей дитини. Перш за все зупинимося на ігротерапії. Ігротерапія – це вид непродуктивної діяльності, де мотив лежить не в результаті її, а в самому процесі. У дітей дошкільного віку гра є основним видом діяльності. В іграх діти наслідують трудову діяльність дорослих, приймають на себе різні соціальні ролі. Уже на цьому етапі відбувається диференціація за статевою ознакою. В іграх проявляються індивідуальні та вікові особливості дітей [6]. На думку Нестерової В. А., основна мета ігрової терапії – допомогти дитині висловити свої переживання найбільш прийнятним для неї способом – через гру, а також проявити творчу активність у вирішенні складних життєвих ситуацій. Ігри можна проводити в будь-який вільний час як індивідуально, так і з підгрупою дітей, але при цьому необхідно дотримуватися певних правил.

Казкотерапія дієвий засіб розвитку творчих здібностей дитини. Як зазначає В. Лучанська навіть казки створені психотерапевтом чи психологом з метою самотерапії приносять користь не тільки автору. Їх з інтересом слухають інші діти, учні, пацієнти. Створена казка починає жити самостійним життям [4]. Додатково в рамках ігрової терапії та казкотерапії можна використовувати елементи музикотерапії. Музикотерапія – це робота з музичними інструментами та творами з метою використання, як засобу розвитку музичних і рухових здібностей дітей, ігрового тренінгу розвитку психічних процесів: уваги, пам'яті, волі, творчої уяви і фантазії, як засіб розслаблення, переключення уваги або підвищення психофізичного тонуусу і т.д., в самих різних формах організації педагогічного процесу в дитячому дошкільному закладі [1].

Зображувальна терапія це арт-терапія малюванням. Один із основних методів сучасної арт-терапії – лікування та розвиток образотворчої творчості, в першу чергу малюванням. В її основі лежить особлива «сигнальна система кольорового зображення», згідно з якою за допомогою кольору учасник технології сигналізує про свій емоційний стан. Сучасна зображувальна терапія – це в основному процес художньої творчості. Процес і результат малювання аналізується за такими параметрами: швидкість заповнення листа, характер ліній і форм, зображених на малюнку, і переважаючи кольори і тони [4]. Терапія піском або ж гра з піском, має на меті допомогти індивіду без слів виразити свої емоції, відчуття, переживання. Також, пісок це природний матеріал, що забезпечує чуттєвий досвід дитини, розвиваючи сенсорні здібності та аналізатори. У процесі гри з піском, у дітей розвивається мислення, вміння проводити аналогії, узагальнювати та робити висновки, і все це за допомогою пошуку та дослідницької діяльності. Ще одним засобом арт-терапії, що можна застосовувати в дошкільному освітньому закладі є робота з пластичними матеріалами (глина, пластилін, солоне тісто). За допомогою різного матеріалу дитина розвиває сенсорну чутливість, дрібну моторику рук, образне мислення і фантазію, концентрацію уваги та здатність до планування своєї діяльності. Арт-терапевтичні засоби виступають, як ефективним інструментом розвитку творчого потенціалу, так і безпечною технікою корекції емоційного стану дитини. Можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в дошкільному віці не вичерпуються наведеними прикладами, однак привертають увагу до арт-терапії як перспективної форми роботи з різною проблематикою.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Арт-засоби можуть бути потужним інструментом у розвитку дитячої творчості і дитячого інтелекту. У залежності від можливостей і бажань дітей заняття арт-терапією можуть нести розвиваючу, навчальну, виховну функції. Арт-терапевтичні засоби представлені у різних формах, а саме: ігротерапії, сюжетно-рольових іграх, рухливих іграх, музикотерапії, казко терапії. Всі вони дозволяють подолати проблеми, що викликають негативні емоції, сприяють посиленню творчої енергії. Використання арт-засобів у спільній роботі з батьками дозволяє налагоджувати глибоку взаємодію довіри, і збагатити відносини дітей та батьків, полегшити процес соціалізації дошкільника, нейтралізувати тиск авторитету батьків, за допомогою чого дитина, може вільно висловити своє власне «Я» та проявити або ж розвинути власні творчі здібності.

Список використаних джерел

1. Головінський І. Педагогічна психологія / І. Головінський. – Київ : Аканіт, 2003. – 287 с.
2. Кирнарская Д. К. Психология специальных возможностей. Музыкальные возможности / Д. К. Кирнарская. – М., 2004. – 496 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. – М., 2007. – 160 с.

4. Лучанська В. Проблема креативності в сучасній психології [Електронний ресурс] / В. Лучанська // Соціальна психологія. – 2012. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua>.
5. Моляко В. О. Психологія творчості та обдарованості : нові рубежі теорії та практики / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 2–3.
6. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – Київ : Либідь, 2001. – 287 с.
7. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. / О. Л. Туриніна. – Київ : МАУП, 2007. – 160 с.

References

1. Golovins'kyj I. Pedagogichna psy'xologiya / I. Golovins'kyj. – Ky'yiv : Akanit, 2003. – 287 s.
2. Ky'rnarskaya D. K. Psy'xology'ya specy'al'nyx vozmozhnostej. Muzykal'nye vozmozhnoston' / D. K. Ky'rnarskaya. – M., 2004. – 496 s.
3. Ky'seleva M. V. Art-terapy'ya v robote s det'my' / M. V. Ky'seleva. – M., 2007. – 160 s.
4. Luchans'ka V. Problema kreaty'vnosti v suchasnij psy'xologiyi [Elektronny'j resurs] / V. Luchans'ka // Social'na psy'xologiya. – 2012. – Rezhym dostupu : <http://www.politik.org.ua>.
5. Molyako V. O. Psy'xologiya tvorchosti ta obdarovanosti : novi rubezhi teoriyi ta prakty'ky' / V. O. Molyako. // Obdarovana dy'ty'na. – 2007. – № 7. – S. 2–3.
6. Romenez' V. A. Psy'xologiya tvorchosti / V. A. Romenez'. – Ky'yiv : Ly'bid', 2001. – 287 s.
7. Tury'nina O. L. Psy'xologiya tvorchosti : navch. posib. / O. L. Tury'nina. – Ky'yiv : MAUP, 2007. – 160 s.

M. Lisna THE DEVELOPMENT OF ART CREATIVITY BY FACILITIES IN PRESCHOOL

The article is devoted to the peculiarities of using different art - supplies, as a development methods of creative abilities in preschool age. The author made an attempt to analyze the possibilities and functions of the play-therapy, the tools for drawing and molding, as an instruments for positive stuffing of the child. It is clear that these basic art-therapeutic tools act as an effective instrument for the development of creativity, as well as safe techniques for correcting the child's emotional sphere.

In the article author tries to cover the main methods of psychologists work, as well as the role of the work of parents with children and their influence on the formation of the children's system of perception of the world. After all, art - tools can be a powerful method in the development of children 's creativity and intelligence. The author summarizes that art therapy classes can carry developing, educational and educational functions depending on the possibilities and desires of children Also, the methods of art allow to overcome the problems that cause negative emotions, which will ultimately allow to throw creative energy. The article reveals the use of art-tools in collaboration with parents allows to develop a deep interaction of trust and to enrich the relations of children and parents, to facilitate the process of socialization of preschoolers, to neutralize the pressure of authority of parents, by which the child can easy express his own self and to show or develop their own creative abilities

The author summarizes that the possibilities of art to achieve positive changes in preschool age are not limited to the examples that were given, but draw attention to art therapy as a promising form of work with different issues.

Key words: *creativity, development of abilities, personality development, art therapy, art - therapeutic means, play therapy.*

УДК 159.923.2

Ю. О. МИХАЛЬЧУК

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-ІНВАЛІДАМИ

Стаття присвячена аналізу формування особистісної та професійної готовності студентів спеціальності 053 «Психологія» до майбутньої психологічної роботи з дітьми-інвалідами в реабілітаційних центрах та психологічного супроводу дітей в класах з інклюзивною освітою. Зазначено, що сформувати практичні вміння та навички є можливим лише за умови безпосередньої взаємодії та спілкування з останніми, що у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука стає можливим завдяки реалізації проекту «На хвилях посмішок», який ґрунтується на соціальному партнерстві та має на меті залучення студентів у широке коло соціальних взаємозв'язків, розширення соціокультурного досвіду, формування толерантності як якості особистості, що являє собою інтегративну сукупність пізнавального,

емоційного та поведінкового компонентів та є готовністю до конструктивного діалогу на основі поваги, емпатії, прийняття. Автор зазначає цілі, завдання, структуру, принципи реалізації та напрямки проекту, описує прогнозовані результати змін для студентів-психологів. Представлено аналіз результатів опитування студентів денної форми навчання.

Ключові слова: дитина-інвалід, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, професійно-особистісний розвиток, професійна діяльність, гуманізм, толерантність, психотравма, психотренінгові технології.

Стаття посвячена аналізу формування личостной и профессиональной готовности студентов специальности 053 «Психология» к будущей психологической работе с детьми-инвалидами в реабилитационных центрах и к психологическому сопровождению детей в классах с инклюзивным образованием. Отмечено, что сформировать практические умения и навыки возможно только при условии непосредственного взаимодействия и общения с детьми-инвалидами, что в Международном экономико-гуманитарном университете имени академика Степана Демьянчука становится возможным благодаря реализации проекта «На волнах улыбок», основанном на социальном партнерстве и имеющем целью привлечение студентов в широкий круг социальных взаимосвязей, расширение социокультурного опыта, формирование толерантности как качества личности, что представляет собой интегративную совокупность познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов и является готовностью к конструктивному диалогу на основе уважения, эмпатии, принятия. Автор отмечает цели, задачи, структуру, принципы реализации и направления проекта, описывает прогнозируемые результаты изменений для студентов-психологов. Представлен анализ результатов опроса студентов дневной формы обучения.

Ключевые слова: ребенок-инвалид, субъект-субъектное взаимодействие, профессионально-личностное развитие, профессиональная деятельность, гуманизм, толерантность, психотравма, психотренінгові технології.

Постановка проблеми. «Світовою тенденцією сучасності, – як слушно вказують А.А. Колупаєва та Л.О. Савчук, – є прагнення деінституалізації та соціальної адаптації осіб з особливостями психофізичного розвитку» [2, с. 26.]. Останнє передбачає якісну професійну практичну підготовку фахівців: педагогів та психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням вивчення взаємозв'язку теорії із практикою у професійній підготовці психологів займалися Г. Балл, Е. Зеєр, Л. Карамушка, В. Панок, Ю. Приходько, Т. Титаренко, С. Максименко, А. Маркова, К. Роджерс, Ю. Швалб та інші.

Формулювання цілей статті. Метою публікації є висвітлення теоретико-практичних основ професійної підготовки психологів завдяки реалізації Проекту «На хвилях посмішок».

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна готовність до супроводу дитини з особливими потребами в класах інклюзивної освіти та реабілітаційних центрах включає два блоки готовності: 1) особистісну; 2) професійну.

Особистісна готовність передбачає високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента до психологічної роботи з особами з особливими потребами та набір особистісних якостей, що дозволять майбутньому психологу ефективно здійснювати свою роботу. Особистісна готовність передбачає наявність розвиненого емоційно-вольового компоненту, до якого належить емоційна стійкість, що є складовою особистісної зрілості, адже психолог має бути готовим до важких емоційних переживань в процесі роботи з дітьми-інвалідами та їх батьками, бути аутентичним – пред'являти щирі емоції та почуття.

Професійна готовність передбачає знання, уміння та навички до психологічного супроводу людей з особливими потребами. Студент-психолог повинен оволодіти нормативними психологічними дисциплінами, дисциплінами професійної кваліфікації, психологічними основами соціалізації та адаптації дітей-інвалідів, основами соціально-психологічної реабілітації, знаннями професійної етики. Становлення особистості психолога як суб'єкта професійної діяльності відбувається під час навчання у закладі освіти на основі принципу гуманізму, за яким особистість є найважливішою цінністю.

Вважаємо, що сформувати практичні професійні уміння та навички для роботи з дітьми-інвалідами є можливим лише за умови безпосередньої взаємодії та спілкування з останніми (власне, на це вказує Б.М. Теплов, говорячи про те, що навички не можуть виникнути поза відповідної предметної діяльності [6]). Особистісна готовність також не може бути сформована поза предметної діяльності з дітьми з особливими потребами, адже емоційна стійкість формується лише завдяки та під час процесу взаємодії та спілкування.

Так, в процесі функціонально-рольових відносин з дітьми-інвалідами відбувається зміна в структурі особистісних смислів, коли гуманність, доброзичливість, толерантність, емпатія, готовність допомогти, співпереживання, повага інтеріоризуються та, в подальшому, визначають основу, на якій базуються особистісні відносини та спілкування психолога з дитиною-інвалідом та його батьками. Такий вид діяльності є діяльністю інтерактивного типу, ситуацією «разом» під час проживання різних типів взаємодій, коли є можливість формування толерантного ставлення та прийняття особливих проявів дитини-інваліда (так званий «чинник різноманітності», що свідчить про визнання однакової цінності кожної дитини [1, с. 20]), уміння виявляти їх інтереси та потреби в різних видах діяльності та уміння взаємодіяти: робити вправи, виконувати завдання, підтримувати правила ігрового середовища [7, с. 26], уміння налагоджувати простір довіри та підтримки, якісно проводити розвивальні (тренінгові) та корекційні заняття з дітьми, що забезпечить їх успішну соціалізацію та групи зустрічей з батьками. Описаний простір взаємодії передбачає визнання цінності дитини-інваліда як особистості, що має право на вільний розвиток, різного роду самопрояви з безумовним толерантним ставленням до неї. Емоційно-вольовий компонент характеризує якості особистості-психолога, що забезпечать успіх та результативність процесу соціально-психологічного супроводу й соціально-психологічної реабілітації та включає: уміння зберігати внутрішню рівновагу, наявність поведінкової гнучкості при взаємодії із дитиною-інвалідом, вміння розпізнавати емоційні стани дитини.

Професійна готовність передбачає формування професійних умінь та навичок у процесі діагностування, консультування, розвивальної роботи та психологічної корекції, включаючи комунікативні та організаторські уміння. Міжнародним економіко-гуманітарним університетом імені академіка Степана Дем'янчука у 2017 році було започатковано Проект «На хвилях посмішок» (далі – Проект), що має на меті фізичний та психологічний супровід дітей-інвалідів та психологічну допомогу батькам дітей з особливими потребами. В контексті вказаного Проекту перераховані уміння та навички студентів – майбутніх психологів реалізуються в процесі налагодження конструктивного контакту та безпосередньої взаємодії із дітьми-інвалідами та їх батьками.

З метою дослідження ступеня готовності студентів спеціальності 053 «Психологія» до психологічного супроводу та психологічної допомоги дітям з особливими потребами нами було розроблено та проведено анкетування студентів денної форми навчання 1-4 курсів бакалаврату та 1-2 курсів магістратури Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Кількість опитаних 76 студентів віком 16-28 років. Метою опитування стало з'ясування готовності студентів – майбутніх психологів до психологічної допомоги дітям з особливими потребами та їх батькам на волонтерських засадах, тобто до проведення різного роду розвивальних (в даному випадку тренінгових) та консультаційних заходів.

Перше запитання анкети, власне, так і звучало: «Чи готові Ви допомагати дітям з особливими потребами та їх батькам на волонтерських засадах (проводити або допомагати психологу в організації та проведенні різного роду корекційних та розвивальних занять)? Якщо Ваша відповідь «ні», то вкажіть, будь-ласка, причину цього».

Так, результати опитування показали, що найбільш мотивованими до психологічної допомоги дітям-інвалідам та їх батькам виявилися студенти 1-2 курсів (92 % та 94 % відповідно). Починаючи із 3-го курсу спостерігається різке зниження готовності студентів працювати на волонтерських засадах, проте, показники залишаються достатньо високими – відповідно 73 % та 61 % в опитаних студентів 3-го та 4-го курсів. До причин неготовності студенти відносять: наявність роботи або її пошук, бажання лише часткової зайнятості в якості волонтерів (1-2 рази на тиждень). Лише 1 студент 4-го курсу, даючи негативну відповідь, зазначив, що професія психолога – це не те, чим він планує займатися у майбутньому. 54 % та 48 % студентів магістратури відповіли позитивно на можливість бути волонтерами у Проекті «На хвилях посмішок».

Наступне запитання анкети для студентів: «Які особисті якості Ви можете розвинути завдяки роботі з дітьми з особливими потребами та їх батьками?» ми отримали наступні результати відповідей (наведемо найчастіше названі опитаними): толерантність (93 %), уміння чути (77 %), бажання допомогти (60 %), емпатія та співчуття (94 %), доброта (89 %), відкритість (93 %), щирість (66 %), неупередженість до думок та почуттів інших (86 %), емоційна стійкість (92 %), любов до життя (75 %), цінність власного здоров'я та життя (65 %), мужність (26 %), доброзичливість (73 %), щедрість (23 %).

Останнє – третє запитання нашого опитування студентів стало: «Які особистісні якості Вам допоможуть при роботі з дітьми з особливими потребами та їх батьками?» Серед якостей, що виділені студентами були наступні (наведемо найчастіше названі опитаними): любов до дітей (92 %),

бажання допомогти (89 %), щирість (77 %), відкритість (60 %), наполегливість (93 %), емоційна стійкість (97 %), бажання професійного розвитку (55 %), толерантність (64 %), чесність (71 %).

Процесійно-діяльнісний етап було реалізовано засобами Проекта «На хвилях посмішок», що ґрунтується на соціальному партнерстві та має на меті залучення студентів спеціальності 053 «Психологія» у широке коло соціальних взаємозв'язків з метою розвитку конструктивного спілкування з дітьми з особливими потребами, розширення соціокультурного досвіду, формування толерантності як якості особистості, що являє собою інтегративну сукупність пізнавального, емоційного та поведінкового компонентів та визначає активну ціннісну позицію у взаємодії з іншими не залежно від їх культурної, соціальної приналежності, віри, національності, віку, освіти, професії, гендеру, поглядів, стану здоров'я. Толерантність є готовністю до конструктивного діалогу з людиною, що викликає негативні емоційні реакції на основі поваги, прийняття, відкритості до взаємодії, уваги тощо. А, отже, зміст протиріччя та момент перетворення «негативу» в «позитив» й визначає специфіку толерантності. Включення студентів у практико-орієнтоване середовище дозволяє формувати та удосконалювати професійні уміння та навички, розвивати особистісні якості та творчу індивідуальність, активізуючи процес професійно-особистісного розвитку та формуючи особистісну зрілість, адже передбачається, що участь у Проекті дасть можливість студентам осмислити проблеми дитини-інваліда.

Цілі Проекту мають три спрямування.

1. Для дітей з особливими потребами Проект передбачає формування простору психологічного комфорту та психологічної безпеки; прийняття та розуміння фізичних та психічних обмежень; зняття психоемоційного напруження засобами арт-терапії; навчання дитини слухати ведучого, бачити, чути, відчувати, дотримуватись черговості при виконанні вправ тощо [5, с. 8].

2. Для батьків дітей з особливими потребами передбачається: 1) підвищення когнітивної складності в питаннях дитячої психології, вікової та педагогічної психології, дефектології, патопсихології, клінічної психології, психології творчості та обдарованості, основ дитячої та підліткової психотерапії, основ психокорекції, психологічного супроводу людей з особливими потребами, психології здоров'я, психології сім'ї, основ соціально-психологічної реабілітації, що є кроком до залучення в просвітницьку діяльність; 2) афективна переоцінка психотравмуючої ситуації засобами зняття психоемоційного напруження засобами арт-терапії та психотренінгових технологій завдяки формуванню простору психологічної безпеки та прийняття; 3) налагодження соціальних контактів, що дасть можливість успішному існуванню в соціумі. Тому, очікувані результати повинні стосуватися трьох площин: когнітивної, афективної та конативної.

3. Для студентів спеціальності 053 «Психологія» Проект має на меті: вироблення практичних умінь (консультування, організації та проведенні психотренінгів, соціально-психологічної допомоги, підтримки, опіки) взаємодії з дітьми з особливими потребам; формування толерантності до них, навчання продуктивним комунікаціям, діалогічної взаємодії задля розуміння потреб та бажань людей з особливими потребами; вироблення навичок консультування батьків дітей-інвалідів.

Програма має на меті розв'язання наступних завдань:

- поглибити теоретичні завдання та оволодіти практичними навичками студентами психологічного супроводу дітей з особливими потребами;
- формування у студентів гуманного ставлення до дітей-інвалідів;
- розвиток комплексу умінь та навичок, що забезпечитимуть подальшу роботу із соціально-психологічного супроводу;
- розвиток толерантності як цінності на особистісному рівні у студентів;
- оволодіння техніками конструктивного діалогу з людьми з особливими потребами;
- розвиток навичок толерантної поведінки студентів під час інтерактивної взаємодії (навчальної, розвивальної, тренінгової).

Основними принципами реалізації Проекта є: принцип гуманності; принцип толерантного середовища, що базується на безумовному прийнятті; принцип індивідуального підходу до кожної дитини з особливими потребами та її батьків; принцип рефлексивної позиції.

Реалізація Проекта в площині розвитку студентів здійснюється за наступними напрямками:

- підвищення когнітивної складності особистості студента (розвиток системи знань про багатогранність психологічних та соціальних проблем, передусім, проблем людей з особливими потребами);
- підвищення емоційної стійкості студента – майбутнього психолога, розвиток емпатії та толерантності останнього;

– розвиток готовності студента-психолога до психологічної допомоги людям з обмеженими фізичними та психічними можливостями; розвиток навичок співпраці та налагодження конструктивного діалогу.

Прогнозовані результати змін для студентів-психологів:

– створення сприятливих просторових умов для професійної самореалізації особистості студента, що взаємодіятиме з оточуючим світом – дітьми та їх батьками, що потребують психологічної допомоги та підтримки;

– формування толерантної свідомості, що базується на гуманному ставленні в цілому до людей, і, передусім, людей з обмеженими можливостями та формування готовності до допомоги (в разі необхідності);

– формування позитивної «Я-концепції» майбутнього професіонала;

– покращення емоційно-психологічного стану студентів через реалізацію ними власного професійного потенціалу.

Структура програми включає:

– збагачення навчальної діяльності технологіями суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів: а) з дітьми з обмеженими можливостями з метою формування толерантного ставлення до фізичних та психічних обмежень та готовності до консультування, допомоги, психологічного супроводу, підтримки, опіки. Дана технологія реалізується засобами проведення спільних занять студентів з дисципліни «Арт-терапія» та «Психологічний практикум з групової психокорекції» з дітьми з обмеженими фізичними та психічними можливостями; б) з батьками дітей з обмеженими можливостями з метою надання психологічних консультацій та роботи в тренінгових групах, де є простір психологічної безпеки, емпатії, толерантності, довіри, допомоги, підтримки, безумовного прийняття;

– збагачення навчальної діяльності технологіями, спрямованими на толерантне прийняття потреб та бажань дітей з особливими потребами.

До складників психологічної допомоги батькам дітей-інвалідів, що реалізуються в межах Центру включено: 1) можливість відвідування батьками лекційних та практичних занять дисциплін, що були перераховані раніше; 2) психологічну підтримку, психологічне розвантаження, що стає можливим завдяки відвідуванню ними лабораторних занять з арт-терапії, тренінгу спілкування та самопізнання. Такі заняття спрямовані на формування у батьків рефлексивних здібностей, на розвиток особистості в цілому, прийняття дитини-інваліда у власну картину світу, підвищення соціальної активності та укріплення адаптаційних механізмів особистості. На заняттях із арт-терапії та психологічного тренінгу батьки дитини-інваліда мають можливість звільнитися від негативних емоційних переживань, страхів, що контеїнувалися та не мали можливості виходу назовні.

Основними перевагами групової форми взаємодії із батьками дітей-інвалідів є: 1) робота в групі сприяє подоланню відчуженості, ізольованості, відчуття самотності та покинутості, адже у групі є люди зі схожими фізичними та психологічними проблемами і батьки починають відчувати прийняття, підтримку, формується впевненість у власних можливостях; руйнується міф про унікальність хвороби дитини; 2) набуття комунікативних навичок, навичок вираження емпатії, толерантності, підтримки, поваги до інших; 3) групова робота сприяє відреагуванню сильних емоцій: провини, агресії, сорому під час виконання вправ в безпечній соціально-психологічній атмосфері підтримки, терпимості та розуміння (на подолання психотравмуючих емоційних станів і переживань: образ, тривожності, відчуття самотності, провини, дратівливості, агресивності тощо в змісті психокорекції вказує С.Б. Кузікова [3]). Такі тренінгові заняття є більш схожими на групи зустрічей (за К. Рудестамом [4]) та спрямовані не на розв'язання проблеми, а на створення почуття спільності. Так, за умови сприятливої терапевтичної атмосфери тренінгова група може стати групою взаємодопомоги, адже, за умови відсутності критики та засудження, проте в атмосфері відкритості, обміну досвідом, знаннями, вільного вираження пережитими почуттями особистість змінює світогляд, трансформує відчай у бажання вирішення проблеми, підвищує компетентність у питаннях комунікацій, піклування, догляду, виховання дітей, що фасилітує механізм особистісної гармонізації. Особливістю тренінгових занять є початкова бесіда про емоції, почуття, переживання учасників, емоційний стан в цілому, що дає можливість психологу оцінити психологічний стан батьків дітей з особливими потребами та, за потреби, спрямувати їх до фахівця-психотерапевта або невропатолога.

Безперечною цінністю є психологічна допомога для дитини-інваліда, адже порушення контактів у дитинстві призводить до створення проблеми соціуму у дорослому віці інвалідів. Унікальність даного Проекту полягає в системному підході до людини, що передбачає звернення до психолого-біологічних резервів особистості, механізмів особистісної компенсації та адаптації. Метою

психологічної роботи з дітьми-інвалідами є відновлення соціального функціонування, налагодження особистісних відносин, розвиток комунікативних навичок, культури спілкування.

Важливим є використання засобів фізичної культури та спорту у реабілітації дітей-інвалідів, складовими яких є: фізичні вправи у спортзалі та в басейні. Фізичні вправи пов'язані із цілим рядом психічних процесів (увагою, пам'яттю, мовленням тощо), з мисленнєвою роботою, емоціями, переживаннями; вони розвивають інтереси, переконання, мотиви, потреби; формують волю, характер, поведінку та є одним із засобів духовного розвитку людини, тобто чинять вплив одночасно як на організм, так і на особистість. Заняття в басейні укріплюють здоров'я та загартовують організм. Для дітей-інвалідів спортивні ігри та інші види фізичної активності є не лише емоційними за змістом, але й сприяють тренуванню організму та знижують частоту простудних захворювань. Дія води на організм сприяє укріпленню м'язів, покращує обмінні процеси, глибину дихання, поліпшують сон, апетит, настрій дитини. З дітьми взаємодіють студенти 1-4-го курсів бакалаврату та 1-2-го курсів магістратури денної форми навчання факультету «Здоров'я, фізичної культури та спорту» Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У статті окреслено практичну парадигму підготовки психологів спеціальності 053 «Психологія» МЕНУ імені академіка Степана Дем'янчука завдяки реалізації проекту «На хвилях посмішок». Подальший науковий пошук вбачаємо в аналізі конкретних результатів реалізації вказаного Проекту.

Список використаних джерел

1. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл : посібник / [авт. тексту Тоні Бут] ; пер. з англ. – Київ : ТОВ Видавн. дім «Плеяди», 2015. – 190 с.
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – вид. допов. та перероб. – Київ : Видавн. група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
3. Кузікова С. В. Основи психокорекції : навч. посіб. / С. В. Кузікова. – Київ : Академвидав, 2012. – 320 с.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам ; [пер. с англ. : А. Голубев, Л. Трубицына, Э. Дикий ; общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской]. – Киев : PSYLIB, 2004. – 645 с.
5. Скрипник Т. Дитина з аутизмом в закладі освіти : метод. рек. / Т. Скрипник, Г. Супрун. – Київ, 2015. – 16 с.
6. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 133.
7. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наоч. посіб. / [упоряд. Т. Скрипник]. – Київ : ТОВ Видавн. дім «Плеяди», 2015. – 56 с.

References

1. Indeks inklyuziyi: rozvytok navchannya ta uchasti v zhyttyediyal"nosti shkil : posibnuk / [avt. tekstu Toni But] ; per. z anhl. – Kyiv : TOV Vydavn. dim «Pleyady», 2015. – 190 s.
2. Kolupayeva A. A. Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizaciya yix navchannya : nauk.-metod. posib. / A. A. Kolupayeva, L. O. Savchuk. – vyd. dopov. ta pererob. – Kyiv : Vydavn. hrupa «ATOPOL», 2011. – 274 s.
3. Kuzikova S. V. Osnovy psixokorekciyi : navch. posib. / S. V. Kuzikova. – Kyiv : Akademvydav, 2012. – 320 s.
4. Rudestam K. Gruppovaya psihoterapiya. Psihokorrekcionnye grupy: teoriya i praktika / K. Rudestam ; [per. s angl. : A. Golubev, L. Trubicyna, Je. Dikij ; obshh. red. i vstup. st. L. A. Petrovskoj]. – Kiyev : PSYLIB, 2004. – 645 s.
5. Skrypnyk T. Dytna z autyzmom v zakladi osvity : metod. rek. / T. Skrypnyk, H. Suprun. – Kyiv, 2015. – 16 s.
6. Teplov B. M. Sposobnosti i odarennost' / B. M. Teplov // Psihologiya individual'nyh razlichij. Teksty. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. – S. 133.
7. Texnologiyi psxoloho-pedahohichnoho suprovodu ditej z autyzmom v osvith"omu prostori : navch.-naoch. posib. / [uporyad. T. Skrypnyk]. – Kyiv : TOV Vydavn. dim «Pleyady», 2015. – 56 s.

Yu. O. Michalchuk THE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS TO PSYCHOLOGICAL WORK WITH CHILDREN-DISABLED

The article is devoted to the analysis of formation of personal and professional readiness of students of the specialty 053 "Psychology" for future psychological work with disabled children in rehabilitation centers and their psychological support in classes with inclusive education. It is noted that the formation of practical skills is possible only under the condition of direct interaction and communication that is possible at the International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demyanchuk due to the project "On the Waves of Smiles" based on the social partnership and aimed at involving students in a wide range of social interactions, expanding socio-cultural experience, forming tolerance as a personality quality, representing the integrative set of cognitive, emotional and behavioral components and is willing to construct the dialogue that is based on respect, empathy, acceptance. The author specifies the main goals, tasks, structure, principles of implementation and the directions of the project, describes the predicted results of changes for students-psychologists. The author describes the main directions of students' work with children with disabilities and their parents. The advantages of group form of psychological work for parents has been determined. Separately, the author focuses on the practical value of project implementation for students - future specialists in the field of psychology. The analysis of the results of the student survey of full-time education has been presented. The students responded to the question of willingness to work in the described project on a volunteer basis, highlighting the personal qualities that they can develop through the active participation in the project and the qualities that will help to work with disabled children.

Key words: disabled child, subject-subject interaction, professional-personal development, professional activity, humanism, tolerance, psychotrauma, psychotrainig technologies.

УДК 159.923/.928 – 057.875

Б. І. ОНІСКОВЕЦЬ, О. Г. СТАВИЦЬКА

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена аналізу мотиваційних чинників, що сприяють розвитку перфекціонізму у сучасної студентської молоді. Проведено теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень генези перфекціонізму. Проаналізовано базові форми та основні механізми утворення даного психологічного конструкту. На основі узагальнення даних, виокремлено мотиваційні фактори, що сприяють розвитку перфекціонізму у студентської молоді. Розкрито особливості конструктивного та деструктивного перфекціонізму. Досліджено вектори впливу феномену перфекціонізму на різні сфери життя особистості, зокрема на професійне самовизначення, міжособистісні зв'язки та соціальну адаптацію особистості.

Ключові слова: перфекціонізм, психологічний конструкт, мотивація, чинник, феномен, студентська молодь, особистість, соціальна адаптація, міжособистісні зв'язки.

Статья посвящена анализу мотивационных факторов, способствующих развитию перфекционизма в современной студенческой молодежи. Проведен теоретический анализ отечественных и зарубежных научных исследований генезиса перфекционизма. Проанализированы базовые формы и основные механизмы образования данного психологического конструкта. На основе обобщения данных, выделены мотивационные факторы, способствующие развитию перфекционизма у студенческой молодежи. Раскрыто особенность конструктивного и деструктивного перфекционизма. Исследовано векторы влияния феномена перфекционизма на различные сферы жизни личности, в частности на профессиональное самоопределение, межличностные связи и социальную адаптацию личности.

Ключевые слова: перфекционизм, психологический конструкт, мотивация, фактор, феномен, студенты, личность, социальная адаптация, межличностные связи.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство нестримно розвивається, змінюється соціально-культурна ситуація, підвищуються вимоги до кожної особистості, зростає конкуренція, панує культ самовдосконалення. За таких умов, сучасна студентська молодь прагне відповідати стандартам, що культивуються соціумом. У результаті, перфекціонізм стає характерною рисою молоді. Відомо, що студентський вік є головним у професійному становленні особистості, відбувається професійна самоідентифікація та формування життєвої стратегії, розуміння власного майбутнього, побудова певних планів на власне життя. В той же час, активно формуються такі якості, як переконання, ідеали, цінності, установки. Молода особистість невпинно удосконалюється, чітко окреслюється

життєва картина, позиція, яку індивід транслює в соціумі в подальші життєві роки. Відповідно, вкрай важливим фактором якісного та продуктивного життя кожної особистості, є професійне самовизначення та сформовані особистісні конструкти в студентські роки.

Перфекціонізм – багатогранний конструкт, що несе у собі як і позитивні тенденції, так і дисфункційну природу. Для молодшої особистості негативна тенденція перфекціонізму є загрозливим явищем, адже виникаюче почуття неповноцінності та вразливості призводить до сильних деформацій особистості та патологічних змін психічного здоров'я. Питання перфекціонізму є актуальним та складним явищем, адже поєднує в собі безліч елементів, що можуть мати як конструктивну, так і патологічну значимість. Виникаючи у студентської молоді, має дві сторони відображення, перша – високий рівень домагань та особистісних стандартів, активна життєва позиція, висока продуктивність, тощо. Друга – вразливість, ворожість, агресивність, занижена самооцінка, постійна емоційна напруга, безкінечне намагання досягти ідеалу. Враховуючи тиск сучасного суспільства, швидку зміну соціальних еталонів, існування високих суспільних ідеалів ризик розвитку негативних тенденцій перфекціонізму є надзвичайно високий. Проблема студентського перфекціонізму та власне мотиваційних чинників його виникнення є мало дослідженою, а отже потребує якісних напрацювань в цьому напрямку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження перфекціонізму набуло сили у 60 – х рр. зарубіжними дослідниками (А. Бек, Р. Блатт, Д. Барнс, Л. Сільверман, Р. Слейні, Л. Террі-Шорт, Р. Фрост, Г. Флетт, Д. Хамачек, ін.). Російські дослідники також цікавилися даним явищем, і активно вивчали (Н. Гаранян, С. Еніколов, Є. Ільїн, А. Холмогорова, В. Циганкова, Т. Юдєєва, В. Ясная та ін.). Вагомий внесок зробили і вітчизняні вчені (І. Гуляс, Л. Данилевич, Т. Завада, М. Коваленко, О. Кононенко, А. Лазько, О. Лоза, В. Павлова, Г. Чепурна та ін.) [5; с.418].

Формування цілей статті. На основі теоретичного аналізу та узагальнення даних наукових досліджень визначити особливості розвитку мотиваційних чинників перфекціонізму, та вектори впливу даного конструкту на формування особистісних якостей у сучасній студентській молоді в цілому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перфекціонізмом називають феномен, при якому особистість намагається досягти досконалості, найкращого результату у всіх сферах свого життя, за будь – яких умов та обставин. Зазвичай даний конструкт прийнято сприймати як позитивне явище, адже індивід воліє до високих досягнень, переборює зовнішні та внутрішні перепони, демонструє надзвичайну працездатність. Але існуючі дослідження чітко окреслюють, що перфекціонізм має кілька напрямків, і за несприятливих умов перетворюється у патологічний конструкт, який приносить особистості не тільки досягнення, а й внутрішній дискомфорт, плеяду психологічних порушень, проблеми у відносинах з навколишніми, та викривлення само сприйняття та зовнішнього світу (сприйняття соціуму як ворожого, внутрішня агресія). Т. Ю. Юдєєва зазначала, що перфекціонізм, як дисфункціональна особистісна риса має складну психологічну структуру, що містить поряд з високими стандартами діяльності й домаганнями параметри когнітивних викривлень: сприйняття інших людей як таких, що делегують високі очікування, постійне порівняння себе з оточуючими, дихотомічна оцінка результату діяльності та її планування за принципом "все або нічого" [6, с. 275].

Сучасний стан досліджень даного конструкту вказує на те, що трактування поняття перфекціонізму є неоднозначним, хоч і існують поодинокі наукові праці у вузькому аспекті [3, с.43]. У психології, поняття перфекціонізму зазвичай ототожнюють з мотивацією досягнення (Дж. Аткинсон). Проте, перфекціонізм вимагає не просто досягати успіху, а досягати ідеалу і досконалості. Відповідно на даний час експерти-психологи відстоюють багатовимірну структуру даної риси особистості [4, с. 30]. В основу канадської концепції перфекціонізму покладена так звана об'єктна спрямованість, складовими якої є: "Я-адресоване", адресоване іншим, адресоване світу і соціально-приписуваний перфекціонізм. Г. Чепурна вважає, що соціально прописаний перфекціонізм та перфекціоністська самопрезентація, зумовлена потребою здаватися досконалим перед суспільством [5, с. 418].

Беручи до уваги ідеали та стандарти сучасного світу, можна сказати що перфекціоністські риси характерні для культури нарцисизму, де на передній план виходить споживча, маніпулятивна потреба особистості. Тобто відбувається знецінення духовного, а за основу приймається зовнішній вигляд, матеріальні статки, положення в суспільстві тощо. Для культури нарцисизму характерні висока швидкість соціально-політичних і економічних змін, нестабільність суспільних еталонів якості життя, парадоксальна поверховість захоплень, еkleктичність світоглядних позицій і моральних зразків, які в цілому створюють велику спокусу для публіки і розмивають внутрішньо особистісні норми. Тому така якість індивіда, як перфекціонізм не є рідкісним явищем. Особливо піддатлива до даного конструкту сучасна молодь. А. Адлер, австрійський психіатр і психолог, трактує

перфекціонізм як компенсаторне прагнення до переваги і досконалості [1, с. 256]. Відповідно, при позитивній тенденції перфекціонізму, особистості притаманні такі риси, як відповідальність, надійність, можливість виконання великого обсягу роботи, позитивна позиція у житті. При прояві патологічної форми – ворожість, чутливість, страх невдач, що призводить до розладів афективного спектру. А. Адлер вказував, що почуття неповноцінності стимулює до прагнення підвищити власну самооцінку, а відповідно породжує почуття до переваги [1, с. 256]. Д. Хамачек виділяє дві форми перфекціонізму – адаптивну та дезадаптивну. При адаптивній формі, особистість при високих досягненнях, зберігає право на помилку, потреба в схваленні сприймається лише як додатковий стимул. Дезадаптивній формі властива – сильна тривога, страх невдачі, сором поразки, їх не залишає відчуття, що можна було б зробити краще, звідси ж постійне незадоволення результатом.

Мотиваційними чинниками даного явища виступають безліч факторів, як особистісних, так і суспільних: потреба у схваленні та визнанні оточенням, прагнення до соціального престижу та схваленні, прагнення до психологічного комфорту, мотив досягнення успіху та уникнення невдачі, підвищена моральна відповідальність. За А. Распоповою, на розвиток перфекціонізму найбільше впливають: мотивація досягнення успіху та уникнення невдач, локус контролю, схильність до консерватизму й конформізму [5, с. 171]. С. В. Волікова, проводячи дослідження перфекціонізму, виокремила залежність високого рівня перфекціонізму та мотивації досягнення. За результатами С. В. Волікової, студентська молодь, що має високий рівень перфекціонізму, має підвищений рівень депресії, тривожності, соціальної відстороненості [2, с.23]. Відповідно, існує чітка залежність явища перфекціонізму з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач. Як наслідок, відбувається вплив на емоційну сферу особистості, зазвичай негативно. Науковець В. В. Грандт стверджує, що виникнення перфекціонізму можливе на чотирьох рівнях: внутрішньоособистісному; мікросоціумі (сім'я); соціальному середовищі; макросоціумі (культура, ЗМІ) [3, с.30].

Надмірне прагнення до успіху, страх невдач, дотримання сучасних високих ідеалів, прагматичність, раціональність призводять до протилежного результату, а саме – загальмовування розвитку особистості, неспроможності у прийнятті рішень, відсутності спонтанності та креативності. Завищені домагання є важливим чинником становлення молоді ауто деструктивними та адиктивними особистостями [6, с. 418]. Сучасна молода особистість повинна керуватися не викривленими ідеалами соціуму, а власними духовними ідеалами, що сформувалися від власного саморозвитку, хоч і під впливом власне соціуму. Іншими словами, повинна існувати духовна парадигма – стійкі ціннісні смислові орієнтації, здатність до переструктурування власного ментального досвіду, розвинене почуття ідентичності, рефлексії тощо [7, с. 35].

Як вважають П. Р. Гаранян, А. Б. Холмогорова і Т. Ю. Юдєєва, "перфекціонізм" являє собою складне психологічне утворення, що включає наступні параметри:

1. Завищений рівень домагань, порівняно з індивідуальними можливостями, складність цілей – надмірні вимоги до себе в плані кількості роботи та якості її виконання, бездоганної поведінки, володіння собою в тій чи іншій ситуації, наявності різноманітних умінь і душевних якостей. Завищена складність цілей виявляється у багатьох переконаннях депресивних і тривожних особистостей: "Я завжди повинна добре виглядати", "За що б не взявся, я повинен домагатися блискучих результатів", "Помилки і невдачі – ознака некомпетентності" і т. д.

2. Поляризована, "чорно-біла" оцінка результату власної діяльності – недиференційовані судження про результати власної діяльності: "Якщо не впорався блискуче, значить, не впорався взагалі", "Якщо в ході виконання роботи я відчував труднощі, значить, це був неуспіх". Поєднання завищених домагань і поляризованого мислення може бути причиною серйозних життєвих проблем.

3. Перевага зосередженості особи на невдачах і помилках при ігноруванні реальних успіхів і досягнень. Значення невдачі сильно перебільшується, при цьому успіх знецінюється або приписується зовнішнім, незалежним від особистості обставинам. Негативізм такого роду може стосуватися як поточної діяльності, так і поширюватися на все життя. [3, с.43].

4. Перманентне порівняння себе з іншими людьми за умови орієнтації на полюс "найуспішніших і досконалих". Багато особистостей проживають життя в режимі порівняння себе з іншими людьми, відчуваючи при цьому болісне відчуття власної "меншовартості і неспроможності" (за принципом "чужі досягнення – свідчення моєї неспроможності"). Для порівняння, як правило, обираються найбільш гідні особистості, що багато чого досягли, найталановитіші, а на інших – навіть дивитися?". Наслідки таких порівнянь – перманентне почуття заздрості, невдоволення собою, хибні життєві вибори, конкурентні установки у спілкуванні, уникнення контактів, в підсумку – самотність.

5. Відчуття власної невідповідності позитивним уявленням інших людей про себе, постійне передчуття публічного викриття. Ситуації успіху можуть обернутися для таких особистостей

переживаннями тривоги і відчаю: "Знову обдурила. Тепер доведеться постійно підтверджувати цей результат, інакше – розчарую людей" [7, с. 275].

6. Оцінка багатьох нейтральних ситуацій з позиції рівня своїх досягнень. Відчуття невдоволення собою у зовсім несподіваних, нейтральних для самооцінки ситуаціях. Книги, фільми, твори мистецтва наносять "нарцистичні травми", оскільки вони нагадують про власну недосконалість.

7. Надмірні вимоги до інших та завищені від них очікування, наприклад: "Друг повинен приходити до мене завжди, коли мені погано, без мого виклику", "Справжній друг повинен проводити зі мною абсолютно весь вільний час дня і ночі", "Якщо мій друг розмовляє з ким-небудь, і взагалі спілкується з будь-якою третьою особою, – я йому не потрібна", "Мій друг не повинен хворіти або проявляти якісь ще слабкості, тому, що він мені – опора" [2, с. 544].

На думку П. Р. Гаранян, А. Б. Холмогорової і Т. Ю. Юдєєвої, наслідки перфекціонізму для емоційного стану юної особистості, як правило, зводяться до частих, часом хронічних, переживань незадоволеності собою; туги (через неможливість втілити у життя нездійсненно важкі цілі); тривоги, пов'язаної з очікуванням помилки, невдачі, "публічного викриття" тощо); відчуття сорому та провини [4, с. 43].

Наслідки перфекціонізму у сфері продуктивності діяльності також можуть бути різноманітними: а) поведінка уникнення; б) стан "паралічу" як блокада активності внаслідок заборони на будь-який результат, що відрізняється від ідеального; в) зниження продуктивності й хронічна перевтома внаслідок дії фактору генералізації високих стандартів у всіх сферах діяльності (наприклад, у навчанні, домашніх справах тощо) і неможливості виділити пріоритетні завдання. Що стосується наслідків перфекціонізму у сфері міжособистісних контактів, то вони можуть бути наступні: а) конфлікти і припинення взаємин із людьми через надмірні вимоги і очікування з боку інших людей; б) конкурентні відносини із людьми через часті порівняння себе з ними і заздрощі; в) дефіцит близьких і довірливих взаємин" [3, с. 23].

У багатьох дослідженнях, як зарубіжних так і вітчизняних науковців, соціально приписаний перфекціонізм виступає негативним фактором соціальної адаптації та самоактуалізації молоді. Встановлено позитивні кореляції соціально приписаного перфекціонізму з неприйняттям себе і свого тілесного Я, з конформністю, депривованістю психологічного простору, екстернальним локусом контролю, вираженою потребою у схваленні, прокрастинацією, страхом негативної оцінки з боку інших за неможливість бути досконалим, почуттям безнадії, пасивною агресивністю, соціальною фобією, емоційним дискомфортом, депресією та іншими негативними емоційними станами [3, с. 15].

Дослідники О. Соколова та П. Циганкова відмічають у молоді з високим рівнем соціально приписаного перфекціонізму перевагу егоцентричних цінностей над абстрактними. Цю тенденцію вчені називають проявом "парадоксальної перфекціоністської мотивації", коли при наявності залежності від оцінок та думок оточуючих спостерігається прояв егоцентричності та концентрації інтересу виключно на власному Я. Визначено й певні відмінності прояву соціально приписаного перфекціонізму залежно від статі досліджуваних. Зокрема, у юнаків вищий ніж у дівчат зв'язок соціально приписаного перфекціонізму з агресією та антисоціальною поведінкою [8]. Особливо небезпечним є підтвердження зв'язку соціально приписаного перфекціонізму з суїцидальною поведінкою молоді [9, с.178].

Отже, явище перфекціонізму має складну природу, розвиток якого зумовлюється групою чинників: особистісними (потребами, мотивами), сім'єю, соціумом, культурою. На особистісному рівні важливе значення мають потреби у комфорті, визнанні, страх бути знехтуваним, бажання здаватися досконалим, установка на результат, консерватизм та конформізм.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. На основі теоретичного аналізу та узагальнення наукових першоджерел можна зробити наступні висновки:

1. Найпоширеніші дві форми перфекціонізму – адаптивна та дезадаптивна. При адаптивній формі, особистість при високих досягненнях, зберігає право на помилку, потреба в схваленні сприймається лише як додатковий стимул. Дезадаптивній формі властива сильна тривога, страх невдачі, сором поразки, їх не залишає відчуття, що можна було б зробити краще, звідси ж постійне незадоволення результатом.

2. Надмірне прагнення до успіху, страх невдач, дотримання сучасних високих ідеалів, прагматичність, раціональність призводять до протилежного результату, а саме – загальмовувати розвиток особистості, неспроможності у прийнятті рішень, відсутності спонтанності та креативності.

3. Мотиваційними чинниками даного явища виступають безліч факторів, як особистісних, так і суспільних: потреба у схваленні та визнанні оточенням, прагнення до соціального престижу та схваленні, прагнення до психологічного комфорту, мотив досягнення успіху та уникнення невдачі,

підвищена моральна відповідальність.

4. Студентська молодь, що має високий рівень перфекціонізму, має підвищений рівень депресії, тривожності, соціальної відстороненості. Відповідно, існує чітка залежність явища перфекціонізму з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач. Як наслідок відбувається вплив на емоційну сферу особистості, зазвичай негативно.

5. На розвиток перфекціонізму найбільше впливають: мотивація досягнення успіху та уникнення невдач, локус контролю, схильність до консерватизму й конформізму лідерськими якостями, лідерських якостей та низькою самооцінкою.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Прогресс, 1997. – 256 с.
2. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Питер, 2002 – 544 с.
3. Варлашкина Е. А. Перфекционизм как личностная детерминанта отношения к внешности / Е. А. Варлашкина, Л. И. Дементий // Психологический вестник Уральского государственного университета. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. – Вып. 9. – С. 15.
4. Воликова С. В. Родительский перфекционизм – фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам / С. В. Воликова, А. Б. Холмогорова, А. М. Галкина // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 23.
5. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04 – Медицинская психология / Н. Г. Гаранян. – М., 2010. – 43 с.
6. Грандт В. В. Генезис перфекціонізму: теоретична експлікація проблеми / В. В. Грандт // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Держ. вищ. навч. закл. «Запор. нац. ун-т» та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред.: С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2014. – № 1 (5). – С. 30.
7. Распопова А. С. Особенности взаимосвязи перфекционизма и личностных свойств спортсменов / А. С. Распопова // Материалы Всероссийского форума «Молодые учёные – 2010». – М.: Физ. культура, 2010. – С. 171.
8. Соколова Е. Т. Структура перфекционной мотивации у лиц с нарушением адаптации и суицидальным поведением [Электронный ресурс] / Е. Т. Соколова, П. В. Цыганкова // Психологические исследования. – 2011 – № 5 (19). – Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/551-sokolova-tsygankova19.html>. – Название с экрана.
9. Холмогорова А. Б. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / А. Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – № 1. – С. 35.
10. Чепурна Г. Л. Перфекціонізм як чинник соціальної активності молоді / Г. Л. Чепурна // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія "Психологічні науки". – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – Вип. 74, т. II. – С. 178.
11. Юдеева Т. Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Т. Ю. Юдеева. – М., 2007. – 275 с.

References

1. Adler A. Praktika i teorija individual'noj psihologii / A. Adler. – M.: Progress, 1997. – 256 s.
2. Bek A. Kognitivnaja psihoterapija rasstrojstv lichnosti / A. Bek, A. Frimen. – SPb.: Piter, 2002 – 544 s.
3. Varlashkina E. A. Perfekcionizm kak lichnostnaja determinanta otnoshenija k vneshnosti / E. A. Varlashkina, L. I. Dementij // Psihologicheskij vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2010. – Vyp. 9. – S. 15.
4. Volikova S. V. Roditel'skij perfekcionizm – faktor razvitija jemocional'nyh narushenij u detej, obuchajushhihsja po uslozhnennym programam / S. V. Volikova, A. B. Holmogorova, A. M. Galkina // Voprosy psihologii. – 2006. – № 5. – S. 23.
5. Garanjan N. G. Perfekcionizm i vrazhdebnost' kak lichnostnye faktory depressivnyh i trevoznyh rasstrojstv: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.04 – Medicinskaja psihologija / G. N. Garanjan. – M., 2010. – 43 s.
6. Grandt V. V. Genezy's perfekcionizmu: teorety'chna eksplikacija problemy' / V. V. Grandt // Problemy' suchasnoyi psy'xologiji: zb. nauk. pr. Derzh. vy'shh. navch. zakl. «Zapor. nac. un-t» ta In-tu

psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny` / za red. : S. D. Maksy`menka, N. F. Shevchenko, M. G. Tkaly`ch. – Zaporizhzhya : ZNU, 2014. – № 1 (5). – S. 30.

7. Raspopova A. S. Osobennosti vzaimosvjazi perfekcionizma i lichnostnyh svojstv sportsmenov / A. S. Raspopova // Materialy Vserossijskogo foruma «Molodye uchjonye – 2010». – M. : Fiz. kul'tura, 2010. – S. 171.

8. Sokolova E. T. Struktura perfekcionnoj motivacii u lic s narusheniem adaptacii i suicidal'nym povedeniem [Elektronnyj resurs] / E. T. Sokolova, P. V. Cygankova // Psihologicheskie issledovanija. – 2011 – № 5 (19). – Rezhim dostupu : <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/551-sokolova-tsygankova19.html>. – Nazvanye z ekrana.

9. Holmogorova A. B. Narcissizm, perfekcionizm i depressija / A. B. Holmogorova, N. G. Garanjan // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. – 2004. – № 1. – S. 35.

10. Chepurna G. L. Perfekcionizm yak chy`nny`k social`noyi akty`vnosti molodi / G. L. Chepurna // Visny`k Chernigivs`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni T. G. Shevchenka. Seriya "Psy`xologichni nauky". – Chernigiv : ChDPU, 2009. – Vy`p. 74, t. II. – S. 178.

11. Judeeva T. Ju. Perfekcionizm kak lichnostnyj faktor depressivnyh i trevozhnyh rasstrojstv : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.04 / T. Ju. Judeeva. – M., 2007. – 275 s.

B.I. Oniskovets MOTIVATED FACTORS OF PERFECTIONISM MODERN STUDENT YOUTH

The article is devoted to the analysis of the motivational factors contributing to the development of perfectionism in modern student youth. A theoretical analysis of domestic and foreign scientific researches of the nature of perfectionism is conducted. The basic forms and basic mechanisms of formation of this psychological construct are analyzed. On the basis of data generalization, the motivational factors that promote the development of perfectionism in the students' students are singled out. The feature of constructive and destructive perfectionism is revealed. The vectors of influence of the phenomenon of perfectionism on various spheres of personality life, in particular on professional self-determination, interpersonal connections and social adaptation of the person, are investigated.

Key words: perfectionism, psychological construct, motivation, factor, phenomenon, student youth, personality, social adaptation, interpersonal connections.

УДК 159.923.5+316.624

В. Р. ПАВЕЛКІВ

ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕСТРУКЦІЙ ПРЕДСТАВНИКІВ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР

У статті представлений науково-теоретичний огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі впливу соціальних чинників на процес формування особистісних деструкцій молоді у системі молодіжних субкультур.

Здійснено спробу розкрити вплив середовища молодіжних субкультур як психологічної детермінанти формування деструкцій, а також представлено методи і засоби психодіагностики компонентів особистісних деструкцій у представників молодіжних субкультур, що стає головним джерелом теоретико-методологічного пошуку автора. На емпіричному рівні встановлено сутність і взаємозв'язок механізмів формування деструктивних форм реагування особистості та їх прояви у соціальній взаємодії.

Розглянуто соціально-психологічні особливості впливу молодіжної субкультури на особистість підлітка як однієї з рушійних сил формування особистісних деструкцій. Здійснено аналіз соціальних відхилень поведінки особистості, які формуються під впливом молодіжних угруповань, а також аналіз теорії причин виникнення відхилень.

Представлений аналіз забезпечує системне уявлення про особистісні деструкції молоді та забезпечує розкриття причинно-наслідкового зв'язку впливу соціального середовища на особистість.

Ключові слова: субкультура, молодіжна субкультура, особистісні деструкції, деформація особистості, деформована соціалізація.

В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме влияния социальных факторов на процесс формирования личностных деструкций молодежи в системе молодежных субкультур.

Предпринята попытка раскрыть влияние среды молодежных субкультур как психологической детерминанты формирования деструкции, а также представлены методы и средства психодиагностики компонентов личностных деструкций у представителей молодежных субкультур, что становится главным источником теоретико-методологического поиска автора. На эмпирическом уровне установлено сущность и взаимосвязь механизмов формирования деструктивных форм реагирования личности и их проявления в социальном взаимодействии.

Рассмотрены социально-психологические особенности воздействия молодежной субкультуры на личность подростка как одной из движущих сил формирования личностных деструкций. Осуществлен анализ социальных отклонений поведения личности, которые формируются под влиянием молодежных группировок, а также анализ теории причин возникновения отклонений.

Представленный анализ обеспечивает системное представление о личностных деструкциях молодежи и обеспечивает раскрытие причинно-следственной связи влияния социальной среды на личность.

Ключевые слова: субкультура, молодежная субкультура, личностные деструкции, деформация личности, деформированная социализация.

Постановка проблеми. В умовах трансформаційного суспільства, коли старі цінності відкинуті, а нові не сформовані, особливої уваги набуває питання соціалізації молоді. Процес соціалізації є важливим як на рівні кожної конкретної особистості, так і на рівні соціальної групи і суспільства в цілому. Водночас соціологи та психологи відмічають зростання рівня молодіжних контркультурних об'єднань з яскраво вираженою деструктивною спрямованістю поведінки, що криє в собі небезпеку десоціалізації та деградації соціальної спрямованості індивідів у дорослому житті. У цьому контексті варто відзначити неповне теоретичне вивчення, зокрема у рамках психології, деструктивних проявів у молодіжному субкультурному середовищі, так само як і недостатню розробленість, а часом і відсутність методичного забезпечення психологів для роботи з підлітками-неформалами.

Дослідження деструктивної поведінки в субкультурах особливо актуальне з огляду на те, що особистісна деструктивність є невід'ємною характеристикою представників молодіжних субкультур.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У численних дослідженнях використовуються різні концепції та моделі виникнення і розвитку особистісних деструкцій з точки зору психолого-педагогічних, біологічно-медичних та соціокультурних підходів.

Проблема деструктивних змін особистості недостатньо досліджена в науці. Серед вчених, що займаються вивченням різних особистісних патологій, немає термінологічної єдності. Починаючи з XIX ст. в науці традиційно використовуються такі терміни, як «деперсоналізація», «дереалізація», «деіндивідуалізація», «дегенерація» особистості. Деперсоналізація вперше була розглянута Л. Дюгасом в 1889 р. Він розумів під деперсоналізацією «почуття втрати власної особистості». Творець психоаналізу З. Фрейд, відзначав, що самовідчуження веде до невротичної втрати свого власного «Я» – деперсоналізації, або до втрати почуття реальності навколишнього світу – дереалізації. Американський соціолог Ч. Кулі пропонував використовувати термін «дегенерація особистості» для опису стану тих людей, характер і поведінку яких знаходяться явно нижче зразка або рівня, що розцінюються в який панує думці групи в якості норми: розумово відсталі, божевільні, алкоголіки і злочинці. Найбільш широко в сучасній патопсихології та психіатрії використовується поняття «деперсоналізація», однак воно не має однозначних трактувань. Так, А. Меграбян відзначав, що поняття «деперсоналізація» в широкому сенсі слова включає в себе і дереалізації, так як під порушенням особистості даного типу ми розуміємо не тільки порушення здатності усвідомлення свого «Я» і свого тіла, але і порушення здатності усвідомлення реальності об'єктивного світу. Деперсоналізаційні розлади характеризуються психічним автоматизмом, явищами відчуження психічних процесів. Інші дослідники відносять до деперсоналізації порушення схеми тіла і психосенсорні розлади (М. Гуревич, Р. Голант), стану «déjà vu» (А. Шмарьян). Ю. Нуллер розуміє під деперсоналізацією відчуття зміни власного «Я» з втратою емоційного компонента психічних процесів [4, с. 66].

У психології обґрунтовано, що формування особистісних деструкцій відбувається не «природними механізмами», а зумовлюються соціально-психологічними чинниками, зокрема особливостями мікросередовища, груповими взаємини, недоліками виховання тощо.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є систематизація науково-психологічних знань про прояви особистісних деструкцій учасників молодіжних субкультур. Емпіричне

дослідження впливу субкультури на особистість, детермінант і змісту деструктивної трансформації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поведінкові реакції особистості значною мірою залежать від постійних та сильнодіючих зовнішніх впливів і внутрішнього сприйняття нею певних соціально-правових категорій, які превалюють у суспільстві. Взаємне підсилення дії зовнішніх та внутрішніх чинників негативної соціалізації особистості сприяє закріпленню проявів агресії та провокує трансформацію в деструктивну форму.

Асоціальний досвід і мотиви асоціальної діяльності покладені в основу багатьох типологій неформальних молодіжних субкультур. А. Мудрик вважає, що в асоціальних субкультурах залежно від умов життя і ціннісних орієнтацій їх носіїв присутні більш-менш трансформовані громадські та частково антигромадські норми [5, с. 135]. І. Башкатов, виділяючи асоціальне неформальне об'єднання молодих людей, говорить про наявність в них групових асоціальних цінностей і норм, наявності особливого стилю життя, символіки, сленгу, про ситуативний характер асоціальних дій і про відсутність криміногенної спрямованості [3, с. 19]. Західний дослідник М. Брейк [6, с. 23] розглядає молодіжні субкультури з погляду девіантності і характеризує як делінквентну групу, що поєднує тих, хто потенційно здатен вчинити протиправні дії. Слідом за дослідниками під асоціальною молодіжною субкультурою, розуміємо об'єднання молодих людей, які поділяють асоціальні цінності і норми та вступають у зв'язку з цим у соціальний конфлікт з домінуючими суспільними традиціями. Наслідком входження в субкультуральне середовище є переорієнтація незакріплених у повсякденній діяльності ціннісних орієнтацій позитивного плану або первинне формування негативних соціальних установок через конформність юнацького віку. Внаслідок цього створюються передумови зниження рівня позитивно забарвлених соціальних домагань і референтних орієнтацій, а тому субкультурне оточення виступає фактором ризику формування агресивної поведінки [1].

Деструктивні особистісні зміни, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і стійкість, можна визначити, як соціально обумовлені деформації сформованої структури діяльності й особистості, що позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками соціального процесу [2]. У процесі формування асоціальних установок внаслідок багаторазових повторень відбувається трансформація потреб (зміна ціннісних орієнтацій особистості), деструктивна поведінка закріплюється, стає звичною, слабо контролюється свідомістю, навіть може стати потребою.

Відповідно до аналізу формування особистісних деструкцій представників молодіжних субкультур в ході емпіричного дослідження вирішувалися наступні завдання:

1. Вивчення особливостей особистісних деструкцій підлітків-неформалів.
2. Аналіз впливу соціального середовища на розвиток різних форм особистісних деструкцій.

Для дослідження деструктивних проявів було застосовано авторський опитувальник «Суб'єктивна методика дослідження особистісних деструкцій представників молодіжних субкультур». Опитувальник складається зі 100 питань-суджень, які поділені на 5 базових складових особистісних деструкцій: агресивність, конфліктність, тривожність, дезадаптація, схильність до девіантної поведінки. Оцінка отриманих в результаті дослідження даних базується на даних статистично підтвердженої дискретної значущості кожної відповіді в порівнянні з середньо нормативними показниками.

СУБ'ЄКТИВНА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕСТРУКЦІЙ ПРЕДСТАВНИКІВ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР

Інструкція: Уважно прочитайте кожне висловлювання. Якщо воно підходить Вам, поставте поруч знак «+», якщо не підходить, то «-». Якщо твердження по відношенню до Вас буває і вірно і невірно, то вибирайте рішення відповідно до того, що буває частіше або ж так, як це правильно в теперішній час. Можливо, деякі твердження Вам буде важко віднести до себе, тоді постарайтеся зробити найкращий можливий вибір. Ваша відповідь повинна відображати тільки Ваше власну думку. Це не випробування розуму чи здібностей, і тут немає ні хороших, ні поганих відповідей. Не витрачайте час на роздуми. Найбільш природна та реакція, яка першою приходить на думку.

Текст опитувальника

1. Я такий же спроможний і кмітливий, як і більшість людей.
2. Я товариська, відкрита людина і легко спілкуюся з іншими.
3. Часто відчуваю себе пригніченим.
4. Зазвичай я прокидаюся відпочившим.
5. Я рідко хвилююсь про стан здоров'я.
6. Часто відчуваю смуток.
7. Моє життя сповнене цікавих подій.

8. Щоб отримати задоволення, необхідно порушити деякі правила і заборони.
9. Інколи я думаю про щось дуже погане.
10. З оточуючими я вільно спілкуюся, не відчуваючи дискомфорту.
11. Не маю бажання розкриватися перед іншими.
12. Часом я впевнений у власній непотрібності.
13. У мене добра пам'ять.
14. Мені подобається читати профільну літературу.
15. Я став гірше розуміти зміст прочитаного.
16. Я маю до себе високі вимоги.
17. Коли я стою на мосту, то хочу стрибнути вниз.
18. Можна не зважати на закони, якщо тобі щось дуже потрібно.
19. Я готовий до захисту або, навіть, до нападу.
20. Маю сумніви, що можу подібатися особам протилежної статі.
21. Якщо відчуваєш сильний статевий потяг, то можна не зважати на правила і заборони.
22. Умію керувати собою і власними вчинками.
23. Коли треба щось зробити, мене охоплюють страх та сумніви.
24. У мене бувають періоди розпачу та небажання працювати.
25. Я відповідально ставлюся до всіх справ.
26. Від мене нічого не залежить.
27. Я в цілому дотримуюся правил й вимог встановлених у суспільстві.
28. Я приймаю кожного таким, яким він є.
29. Я відчуваю неприязнь до всього, що мене оточує.
30. Мені важко зосередитися на певній роботі.
31. Мені легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно хвилювало б.
32. У мене напружене життя.
33. Я хочу усе покинути і кудись сховатися.
34. Зазвичай я засинаю без тривожних думок.
35. Мені, безперечно, не вистачає впевненості.
36. Перед тим як щось зробити, я добре поміркую та проаналізую всі можливі рішення.
37. Я боюся увійти в кімнату з великою кількістю людей.
38. Іноді я досить довго не можу прийняти рішення, потім маю сумніви щодо його правильності.
39. Я часто здійснюю вчинки про, які потім жалкую.
40. Я не думаю про свої проблеми.
41. Мені рідко сняться сні.
42. Дрібниці мене не засмучують.
43. Я не соромлюся своїх почуттів, відкрито їх виражаю.
44. Майже кожного дня трапляється щось, що лякає мене.
45. Мені важко говорити перед великою кількістю людей.
46. У спірній ситуації, я спокійно реагую на всі вислови і ввічливо поясню свою точку зору.
47. Якщо хтось не хоче прийняти мою точку зору, то я примушу це зробити.
48. Коли я злюся, то не вдаюся до лайки.
49. Завжди слід доводити свою точку зору.
50. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
51. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, то відверто заявляю їм про це.
52. Як правило, я заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного.
53. Я намагаюся не сперечатися.
54. Коли я довожу свою правоту, на дискомфорт партнерів не звертаю уваги.
55. Під час суперечки я часто підвищую голос.
56. Мені подобається ретельно продумувати, як вплинути на інших людей, щоб вони допомогли мені досягти моєї цілі.
57. Люди дратують мене своєю присутністю.
58. Я поблажливий до чужих недоліків.
59. Я не згоден, що мати владу над людьми – найважливіша цінність.
60. Я дуже дратівливий.
61. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.
62. Я грубуватий стосовно людей, які мені не подобаються.

63. Якщо моє вдале зауваження залишиться непоміченим, то я повторюю своє зауваження знову, щоб на це звернули увагу.
64. Я вимагаю, щоб люди ставилися до мене з повагою.
65. Я намагаюся улагодити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.
66. Я можу першим розпочати бійку.
67. Часом я маю нестримне бажання завдати шкоди іншим.
68. Якщо хтось розсердиться на мене, то я розізлюсь на нього у відповідь.
69. Мене легко роздратувати, але я швидко заспокоююся.
70. Потрібно прагнути зрозуміти людину, і вона відповість добром.
71. Іноді я б'юся.
72. Коли хтось намагається керувати мною, я навмисне роблю все навпаки.
73. Іноді для захисту себе я застосовую фізичну силу.
74. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
75. Якщо хтось без дозволу візьме мої речі, то обов'язково отримає прочухана.
76. Я втрачаю самовладання в критичній ситуації.
77. Суперечку можна вирішити бійкою.
78. Я рідко даю здачі, навіть якщо хто-небудь вдарить мене.
79. Наївні люди заслуговують на те, щоб їх обдурювали.
80. Я завжди відповідаю криком, якщо на мене кричать.
81. Коли близькі критикують мене, то я дратуюсь та злось.
82. Коли хтось знущається з мене, то обов'язково отримає від мене стусана.
83. Коли я злось, то хочу кого-небудь ударити.
84. Я шукаю шляхи примирення після конфліктної ситуації.
85. Я спокійно реагую на егоїстичних та вихвалькуватих людей.
86. Той хто ображає мене та моїх близьких, напрошується на бійку.
87. Я намагаюсь уникати в розмові висловлювань, які можуть збентежити оточуючих.
88. Я не здатний вдарити людину.
89. Тільки «слабаки» дотримуються всіх правил і законів.
90. Я відчуваю потребу в екстримальних відчуттях.
91. Іноді я хочу зробити собі боляче.
92. Я не отримую задоволення від відчуття ризику.
93. Я ціную в людях обережність і обачливість.
94. Людина повинна самостійно вирішувати скільки і де хоче випивати.
95. Мені подобаються компанії, де в міру випивають і веселяться.
96. Я знайомий з люди, які пробували токсичні речовини.
97. Люди повинні взагалі відмовитися від вживання спиртних напоїв.
98. Люди справедливо обурюються, коли дізнаються, що злочинець уник покарання.
99. Мене дратує, коли молодь палить.
100. Я хочу спробувати токсичні речовини за умови, що це не зашкодить моєму здоров'ю і мене не буде покарано.

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Ключ до тесту

Відповіді оцінюються за шкалами наступним чином:

Агресивність: «Так» – 1, «Ні» – 0: 51, 55, 57, 60, 62, 64, 66, 67, 69, 71, 73, 80, 82, 86.

«Ні» – 1, «Так» – 0: 42, 48, 53, 58, 78, 88

Конфліктність: «Так» – 1, «Ні» – 0: 47, 49, 50, 54, 56, 63, 68, 72, 74, 75, 76, 81.

«Ні» – 1, «Так» – 0: 46, 52, 59, 61, 65, 70, 84, 85.

Тривожність: «Так» – 1, «Ні» – 0: 6, 9, 12, 15, 24, 30, 32, 35, 37, 39, 44, 45.

«Ні» – 1, «Так» – 0: 1, 4, 5, 7, 13, 14, 34, 41.

Деадаптація: «Так» – 1, «Ні» – 0: 3, 11, 19, 20, 23, 26, 29, 33, 38, 40.

«Ні» – 1, «Так» – 0: 2, 10, 16, 22, 25, 27, 28, 31, 36, 43.

Схильність до девіантної поведінки: «Так» – 1, «Ні» – 0: 8, 17, 18, 21, 77, 79, 83, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 100. «Ні» – 1, «Так» – 0: 87, 92, 93, 97, 98, 99.

Інтерпретація результатів тесту

Агресивність

Низький рівень – 0-5 балів – доброзичливість по відношенню до оточуючих. Вміння володіти власними емоціями і почуттями.

Середній рівень – 6-14 балів – помірна агресивність. У випадку необхідності особистість проявляє здатність підкоряти своїй волі інших людей, не дозволяє їм керувати собою, вміє протиставити невмотивованій агресії власну – захисна поведінка.

Високий рівень – 15-20 балів – схильність до агресивних імпульсів по відношенню до оточуючих і втрата самоконтролю. Агресивність носить наступальний характер і досить часто є невмотивованою з боку інших. Неврівноваженість та жорстокість до інших: негативні оцінки оточуючих, підвищення тону, використання лайливих слів, застосування фізичних методів впливу.

Конфліктність

Низький рівень – 0-5 балів – ухилення від суперечок та конфліктів, уникнення критичних ситуацій.

Середній рівень – 6-14 балів – достатня гнучкість у стосунках з іншими людьми. Готовність до компромісних рішень, конфліктні стосунки для є швидше тактикою, ніж способом життя. Застосування конфліктної поведінки за умови відсутності іншого виходу та засобів вирішення ситуації. Стриманість у висловлюваннях та дотримання межі коректності.

Високий рівень – 15-20 балів – конфлікт як спосіб життя. Важко встановлювати позитивні взаємини з людьми. Прагнення поставити власні інтереси вище за інтереси інших людей і взаємин з ними. Неадекватне сприйняття критики з боку інших. Нестриманість та грубість у спілкуванні.

Тривожність

Низький рівень – 0-5 балів – впевненість в собі і своїх силах. Відкритість і гнучкість у взаємодії з оточенням. Готовність приймати сміливі і ризиковані рішення навіть в умовах дефіциту інформації.

Середній рівень – 6-14 балів – відсутні явні ознаки тривожності або невпевненості в собі. Схильність до деякої нерішучості, невпевненості в собі. Характеризується зайвим сумнівами, ретельними повторними оглядами можливих результатів, що може затягувати терміни виконання рішень.

Високий рівень – 15-20 балів – характеризується високим рівнем розвитку самозахисних механізмів і чутливості. Рідко упевнений в чому-небудь до кінця, рідко приймає самостійні рішення, прагне передбачити і прорахувати навіть малоімовірні результати. Стратегія поведінки будується, в основному, з завдання «уникнення невдачі». Віддає перевагу відмовлятися від робіт, в яких успіх не гарантований.

Деадаптація

Низький рівень – 0-5 балів – ефективна взаємодія організму із середовищем. Адаптація здійснюється за допомогою конструктивних механізмів та захисних механізмів. Адекватне реагування на зміну соціальних умов життя і утримання відповідності між уявленнями про навколишній світ та уявленнями про себе.

Середній рівень – 6-14 балів – помірний рівень деадаптації пов'язаний з неможливістю знайти прийнятні способи адаптації в специфічних умовах при вирішенні проблем.

Високий рівень – 15-20 балів – стан стабільної непристосованості особистості, активізує захисні механізми.

Схильність до девіантної поведінки

Низький рівень – 0-5 балів – невиразність тенденцій до девіантної поведінки або хороший соціальний контроль поведінкових реакцій. Неприйнятність насильства як засобу вирішення проблем. Високий самоконтроль поведінкових емоційних реакцій, чуттєвих потягів.

Середній рівень – 6-14 балів – слабкість вольового контролю емоційної сфери. Готовність до реалізації девіантної поведінки. Схильність до відходу від реальності за допомогою зміни свого психічного стану, про схильність до ілюзорно-компенсаторного способу вирішення особистісних проблем. Протиставлення власних норм і цінностей загальноприйнятим.

Високий рівень – 15-20 балів – надзвичайна вираженість нонконформістських тенденцій. Небажання або нездатність контролювати поведінкові прояви емоційних реакцій. Схильність реалізовувати негативні емоції безпосередньо в поведінці, без затримки. Несформованість вольового контролю своїх потреб і чуттєвих потягів.

Експериментальне дослідження проводилось у містах України. До участі в дослідженні були залучені учасники різноманітних молодіжних субкультур (80 підлітків віком 14-16 років) та особи, які не належать до субкультурального простору (80 респондентів віком від 14 до 16 років). Всього в експерименті брали участь 160 осіб.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувалися обґрунтованістю вихідних методологічних положень, теоретичним аналізом наукових досліджень різних авторів вітчизняної та зарубіжної психології, застосуванням апробованого діагностичного інструментарію,

залученням репрезентативної вибірки, статистичним опрацюванням отриманих результатів. Одержані результати порівнювалися з даними спостереження. Отримана система діагностики забезпечує комплексний аналіз проблеми формування особистісних деструкцій у підлітковому віці та отримання достатнього експериментального матеріалу для аналізу.

У ході дослідження було виявлено рівні прояву особистісних деструкцій у представників молодіжних субкультур. Всі вони були обумовлені взаємодією молоді з соціальним середовищем, в якому вони перебувають. Узагальнення результатів емпіричного дослідження показало, що у представників молодіжних субкультур на 45% виражені особистісні деструкції, ніж у підлітків, що перебувають поза субкультуральним оточенням. Підлітки-неформали характеризуються високим рівнем агресивності, що має наступальний характер, невірноваженістю та жорстокістю до інших: негативні оцінки оточуючих, підвищення тону, використання лайливих слів, застосування фізичних методів впливу. Підлітки, що перебувають поза субкультуральним впливом застосовують агресивність, як захисну поведінку – особистість проявляє здатність підкоряти своїй волі інших людей, не дозволяє їм керувати собою, вміє протиставити невмотивованій агресії власну.

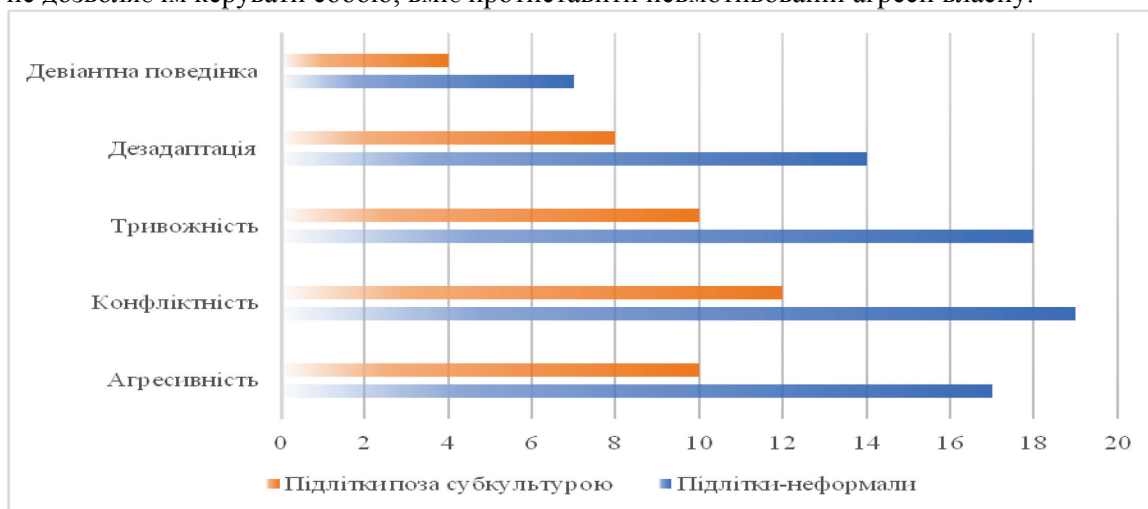


Рис. 1. Рівень розвитку особистісних деструкцій у представників молодіжних субкультур

Представникам молодіжних субкультур важко встановлювати позитивні взаємини з людьми, через прагнення поставити власні інтереси вище за інтереси інших людей і взаємин з ними. Вони неадекватно сприймають критику з боку інших, проявляють нестриманість та грубість у спілкуванні. Як і у випадку з агресивністю, підлітки не включені до середовища молодіжної субкультури проявляють достатню гнучкість у стосунках з іншими людьми і застосовують конфліктну поведінку за умов відсутності іншого виходу та засобів вирішення ситуації.

Учасники молодіжних субкультур характеризуються високим рівнем розвитку самозахисних механізмів і чутливості, ніж підлітки, що перебувають поза субкультуральним середовищем, яким притаманний середній рівень тривожності. Підлітки-неформали постійно перебувають у стані стабільної непристосованості особистості, що активізує захисні механізми. Підлітки поза субкультуральним середовищем характеризуються помірним рівнем деадаптації, що пов'язаний з неможливістю знайти прийнятні способи адаптації в специфічних умовах при вирішенні проблем.

У представників молодіжних субкультур надзвичайна вираженість неконформістських тенденцій, схильність реалізовувати негативні емоції безпосередньо в поведінці, без затримки. Підлітки не включені до середовища молодіжної субкультури характеризуються схильністю до ілюзорно-компенсаторного способу вирішення особистісних проблем та готовністю до реалізації девіантної поведінки, як наслідку слабого вольового контролю емоційної сфери, що може бути зумовлено з переживанням підліткової кризи розвитку особистості. Підліток, потрапляючи у середовище молодіжної субкультури, переймає її норми і правила, стає більш конформним і радикально налаштованим, що в подальшому стає чинником прояву деструктивних поведінкових реакцій. Здатність груп посилювати деструктивні реакції частково пов'язана з «розмиванням» відповідальності (уникнення покарання за свої дії). Крім того, групи підсилюють деструктивні схильності значною мірою так само, як вони поляризують й інші тенденції, – через соціальне зараження.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Неформальні молодіжні течії мають специфічний вплив на особистість підлітка, який ідентифікує себе як члена певного угруповання. Підлітки зазнають різноманітного впливу молодіжних субкультур на власну

психіку і процес становлення особистості. Експериментально доведено, що схильність деструктивних поведінкових реакцій є однією з основних соціально-психологічних характеристик представників молодіжних субкультур на індивідуальному рівні поряд з високим рівнем агресивності, конфліктності, високою тривожністю, почуттям емоційної ізоляції та несформованістю вольового контролю своїх потреб і чуттєвих потягів.

Проблема впливу субкультур на процес соціалізації особистості підлітків, зокрема формування поведінки, в соціумі посідає одну з головних сходинок до позитивного становлення індивіда у сучасному суспільстві. Виникає потреба пошуку адекватних педагогічних засобів впливу на підлітків-неформалів та корекції деструктивної поведінки.

Список використаних джерел

1. Аруцев М. А. Молодежная околоспортивная субкультура как социокультурный феномен: автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22 00.06 – «Социология культуры, духовной жизни (sociologicheskie nauki)» / М. А. Аруцев. – М., 2007. – 24 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Деловая кн., 2005. – 240 с.
3. Косарецкая С. В. Неформальные объединения молодежи: Профилактика асоциального поведения / С. В. Косарецкая, С. Г. Косарецкий, Н. Ю. Синягина. – СПб. : КАРО, 2006. – 400 с
4. Лысак И. В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека / И. В. Лысак. – Ростов на/Д. : Изд-во СКНЦ ВШ, 2004. – 160 с.
5. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
6. Brake M. The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures (Routledge Revivals): Sex and Drugs and Rock 'n' Roll? / M. Brake. – London : Routledge, 2014. – 216 p.

References

1. Arucev M. A. Molodezhnaja okolosportivnaja subkul'tura kak sociokul'turnyj fenomen: avtoref. dis. ... kand. soc. nauk : 22.00.06 – «Sociologija kul'tury, duhovnoj zhizni (sociologicheskie nauki)» / M. A. Arucev. – M., 2007. – 24 s.
2. Zeer Je. F. Psihologija professional'nyh destrukcij / Je. F. Zeer. – Ekaterinburg : Delovaja kn., 2005. – 240 s.
3. Kosareckaja S. V. Neformal'nye ob#edinenija molodezhi: Profilaktika asocial'nogo povedenija / S. V. Kosareckaja, S. G. Kosareckij, N. Ju. Sinjagina. – SPb. : KARO, 2006. – 400 s.
4. Lysak I. V. Filosofsko-antropologicheskij analiz destruktivnoj dejatel'nosti sovremennogo cheloveka / I. V. Lysak. – Rostov na/D. : Izd-vo SKNC VSh, 2004. – 160 s.
5. Mudrik A. V. Socializacija cheloveka: ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / A. V. Mudrik. – M. : Akademija, 2006. – 288 s.
6. Brake M. The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures (Routledge Revivals): Sex and Drugs and Rock 'n' Roll? / M. Brake. – London : Routledge, 2014. – 216 p.

V. R. Pavelkiv. DIAGNOSTIC COMPONENT OF PERSONAL DESTRUCTION RESEARCH OF YOUTH SUBCULTURES REPRESENTATIVES.

The article presents the scientific and theoretical survey of native and foreign researches, devoted to the problem of influence of social factors on the process of personal destruction formation of youth in the system of youth subcultures. An attempt to discover the effect of youth subcultures environment as a psychological determinant of destruction formation had been done, the methods and psychodiagnostic tools of personal destruction components of youth subculture representatives had been introduced, that had become the main source of the author's theoretic and methodological research.

On the empirical level the essence and interconnection of formation mechanisms of destructive forms of personal reacting and their displays at social interaction were established. Social and personal peculiarities of youth subculture influence on a personality of a teenager as one of the driving forces of personal destruction formation had been studied.

The analysis of social behavior deviation of a personality formed under youth groups influence and the analysis of the theory of reasons of deviation rise had been carried out. Presented analysis provides systemic view of personal destruction of youth and promotes the discovery of cause and effect relation of social environment influence on a personality.

Key words: *subculture, youth subculture, personal destruction, deformation of a personality, deformed socialization.*

УДК 159.925+316.624+316.723

В. М. ПАНАСЮК

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНКОРПОРАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У СЕРЕДОВИЩЕ ДЕСТРУКТИВНИХ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР

У статті подано науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі соціально-психологічного статусу молодіжних субкультур як детермінанти формування деструктивної поведінки в молодіжному середовищі. Розглядаються психологічні особливості субкультур як однієї з рушійних сил соціалізації особистості. Розкрито механізми формування молодіжних субкультур, а також проаналізовано місце молоді у кримінальних субкультурах. Здійснено аналіз соціальних відхилень поведінки особистості, які формуються під впливом молодіжних угруповань, а також аналіз теорії причин виникнення відхилень.

Проаналізовано поняття «молодіжна субкультура», подано коротку характеристику її основних видів та розглянуто вплив неформальних об'єднань на цінності й моральні норми молоді. Розкрито позитивні та негативні сторони впливу субкультур на культуру української молоді, а також зроблено висновок про зв'язок неформальних угруповань з утворенням адиктивних форм поведінки у молодіжному середовищі. Виокремлено та узагальнено причини, що спонукають молодь до пошуку себе в молодіжних об'єднаннях.

Ключові слова: молодіжне середовище, молодіжна субкультура, соціалізація особистості, передумови десоціалізації, неформальні об'єднання, особливості субкультур.

В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме социально-психологического статуса молодежных субкультур как детерминанты формирования деструктивного поведения в молодежной среде. Рассматриваются психологические особенности субкультур как одной из движущих сил социализации личности. Раскрыты механизмы формирования молодежных субкультур, а также проанализировано место молодежи в уголовных субкультурах. Осуществлен анализ социальных отклонений поведения личности, которые формируются под влиянием молодежных группировок, а также проведен анализ теории причин возникновения отклонений.

Проанализировано понятие «молодежная субкультура», дана краткая характеристика ее основных видов и рассмотрено влияние неформальных объединений на ценности и нравственные нормы молодежи. Раскрыты положительные и отрицательные стороны воздействия субкультур на культуру украинской молодежи, а также сделан вывод о связи неформальных группировок с образованием адиктивных форм поведения в молодежной среде. Выделены и обобщены причины, побуждающие молодежь к поиску себя в молодежных объединениях.

Ключевые слова: молодежная среда, молодежная субкультура, социализация личности, предпосылки десоциализации, неформальные объединения, особенности субкультур.

Постановка проблеми. Процеси трансформації, які відбуваються в сучасному українському суспільстві та означають перехід до нової моделі розвитку, супроводжуються глибокою кризою, яка охопила усі сфери суспільства. Руйнування системи духовного самовідтворення суспільства (криза традиційних інститутів соціалізації, ціннісно-нормативна дезінтеграція) ускладнює процес соціально-психологічної та культурної адаптації молоді, її пошуку соціально прийнятних і індивідуально оптимальних форм самореалізації. Соціальна аномія посилює конфліктне протистояння між поколіннями, що відображається кризою соціокультурної ідентичності та руйнуванням духовно-моральних основ соціального буття – формують девальвацію морально-ціннісних установок та самореалізації особистості, викликаючи зростання асоціальних і протиправних форм молодіжної активності.

Розширення числа соціально вразливих груп молоді на одному полюсі (в силу відсутності реальних умов для професійного становлення, отримання повноцінної середньої та вищої освіти) і одночасно культивування елітарних – на іншому, викликають зростання індивідуалізму в найбільш гострих проявах, активно породжують деструктивний тип свідомості, формуючи в молоді відчуття соціальної безперспективності, стимулюють асоціальні форми протесту. В умовах трансформації суспільства, що супроводжується безробіттям, деформацією ціннісних орієнтацій, безперспективністю особистісної самореалізації формуються деструктивні поведінкові механізми в молодіжному середовищі. Зміна процесів модифікації, оновлення та трансформації сучасного суспільства в постсучасне відображається у формуванні та функціонуванні підліткових субкультур,

оскільки підлітковий вік є не тільки найбільш важким і складним з усіх вікових періодів, але і найвідповідальнішим періодом у становленні особистості тому що, саме в цьому віці закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ціннісні критерії, переконання, ставлення до себе, до людей, до суспільства. У цей час у процесі фізичного, психічного і соціального розвитку разом з позитивними досягненнями закономірно виникають негативні утворення і специфічні психологічні та соціальні труднощі. Причому, зараз підлітки, як особлива соціальна і вікова група, зазнали найбільш деструктивних зовнішніх впливів.

Надмірно швидкий розвиток суспільства вимагає орієнтації особистості у всіх сферах життя, неординарного підходу до вирішення проблемних питань, оскільки шаблонна система вже є застарілою і у меншій мірі ефективною. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в них усіх членів суспільства. Особливої уваги потребують завдання формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості, здійснення регульованого та цілеспрямованого комплексного впливу з боку усіх суб'єктів соціалізації підлітків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема дослідження особливостей впливу молодіжної субкультури на особистість у підлітковому віці представлена у дослідженнях сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі психології, педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології та культурології. На думку В. Павелківа, диференціація соціально-економічних умов життя породжує розшарування суспільства, що є однією з основних причин фрустрацій юнаків і, як наслідок, обумовлює негативну реакцію і розвиток агресії, як способу захисту своїх ціннісно-орієнтаційних установок на життя, спонукає до участі у молодіжних субкультурах як протесту проти суспільних норм і правил [5, с. 295].

Методологічні основи сучасних досліджень детермінації особистісних деструкцій в сучасних наукових теоріях, віднесені до праць авторів теорії аномії (Е. Дюркгейм, Р. Мертон) та концепцій соціалізації (Т. Парсонс). Науковці по-різному трактують основний зміст деструкцій, їхні властивості, специфічні чинники формування, що впливають на афективні, перцептивні, когнітивні, ціннісно-сміслові та, власне, поведінкові прояви представників молодіжних субкультур. Специфіка формування та механізми функціонування молодіжних субкультур у соціумі описані в концепціях вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема, питання еволюції молодіжних субкультур в історичному контексті висвітлюються у роботах І. Альохіна, С. Бондиревої, І. Колесникової, А. Мудрик, В. Савченко, Є. Федак та ін. Соціокультурні та психолого-педагогічні аспекти формування молодіжних субкультур знаходимо у роботах З. Абросимова, Є. Баранов, С. Возжаєв, Г. Голіцин, Н. Голубкова, Т. Єгорова, А. Матвєєва та ін.

Процес виникнення молодіжних субкультур трактується як взаємозалежність, з одного боку, невизначеності ціннісної системи, яка властива складним диференційованим групам, а з іншого, як породження спектра молодіжних проблем [6]. Осмислення ролі та місця молодіжних субкультур у соціальному просторі та їх вплив на процес соціалізації особистості, залежність формування поведінкового механізму молоді від субкультуральних впливів представлено у дослідженнях В. Букатова, О. Долженко, М. Лукацького, В. Розіна, А. Тутікова.

Г. Андрєєва, С. Максименко, В. Казміренко, Л. Орбан-Лембрик, В. Третяченко розглядають соціально-психологічну детермінацію поведінки особистості, включеної до простору молодіжної субкультури. Особливості соціально-психологічної інкорпорації до субкультурального простору, зумовленої особливостями ціннісно-сміслові сфери підліткового віку (прагнення до інтимно-особистісного, стихійно-групового спілкування і самоствердження) представлено у дослідженнях Г. Абрамової, І. Дубровіної, А. Реана, Д. Фельдштейна.

Негативний вплив молодіжної субкультури на особистість описану в працях науковців щодо яких: О. Бандура, А. Басс, З. Берковіц, Дж. Браун, Б. Грушин, Р. Гурова, Л. Жиліна, П. Кауфман, К. Лоренц, М. Мюррей, В. Павелків, К. Річард, Р. Уолтер, З. Фройд, Н. Фролова, Е. Фромм, М. Шакуров та ін. (виникнення агресії під впливом субкультур); Ю. Александров, Ю. Антонян, І. Башкатов, В. Васильєв, Д. Корецький, Д. Лі, В. Пирожков, Ж. Россі, О. Старков, В. Чалідзе (вплив субкультур на формування девіацій у підлітків).

Проблема формування та функціонування деструктивних субкультур описана в девіантології (О. Змановська, Ю. Клейберг); кримінальній психології (Ю. Антонян, Є. Горбатовська, І. Кудрявцев, С. Лебедєв); соціології (Ю. Волков, В. Добренєв, І. Савченко, В. Шаповалов). Особливості трансформації молодіжної субкультури в контексті зближення з кримінальною контркультурою розглядали Ш. Бюлер, Р. Бергіус, Е. Хурлок, Р. Муус, Л. Розенмайер, Г. Гризе, С. Ейзенштадт, К. Пржеклавський, Ф. Тенбрук, К. Манхейм. Питаннями профілактики особистісних деструкцій займалися В. Волков, Н. Гусєва, С. Кулаков, Г. Макартичева, Б. Матвєєв, Є. Сидоренко, Е. Федосенко, К. Фопель.

Незважаючи на високий теоретичний рівень проаналізованих досліджень, важливо констатувати, що проблема профілактики негативного впливу молодіжної субкультури на особистість не вирішена, що зумовлено відсутністю єдиної універсальної системи цінностей і норм, смислів і значень молодіжних субкультур та постійною трансформацією суспільства. В. Загвязинський та Р. Атаханов вважають, що будь-яка освітня програма повинна враховувати соціальну обумовленість і безперервне оновлення цілей, змісту і методів виховання і освіти відповідно до вимог суспільства [3].

Відомості про особливості зміни особистісного розвитку під впливом субкультурального середовища мають переважно інформаційно-масовий характер. Водночас, соціально-психологічний аспект інкорпорації підлітків у середовище деструктивних молодіжних субкультур вивчено недостатньо.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є систематизація соціально-психологічних знань про особливості інкорпорації підлітків у середовище деструктивних молодіжних субкультур. Вивчення негативного впливу субкультури на особистість, детермінант і змісту деструктивної трансформації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковий інтерес дослідження молодіжних субкультур як соціально-психологічного феномену вперше виник у 40-50-х роках ХХ століття і досліджувався, як антипод панівної культури. Американський соціолог Д. Рісман пояснював явище субкультури як культуру групи людей, які навмисно обирають стиль і цінності, що бажані меншістю. Ретельний аналіз явища і поняття субкультури провів британський соціолог Д. Хембідж, який підкреслював маргінальний характер субкультури і пояснював механізм залучення людей у субкультуральне середовище через протест до суспільства, що зумовлений не задоволенням загальноприйнятими стандартами і цінностями [11].

Під субкультурою розуміється система цінностей, установок, способів поведінки і життєвих стилів, яка притаманна відносно невеликій спільності (групі), просторово і соціально більшою чи меншою мірою відособленим [4]. Подібне трактування феномену субкультури описано О. Єгоровим: «... особлива сфера культури, суверенне цілісне утворення всередині панівної культури, що відрізняється власним ціннісним устроєм, звичаями і нормами» [2].

Наукове поняття «субкультури» є доволі широким та багатограним, і водночас, дискусивним. Варіативність поглядів, що зумовлено різноманітним трактуванням феномену субкультури з позицій соціокультурних та психолого-педагогічних наук залежно від предмета та методології дослідження, сформували ряд підходів до вивчення і опису цього явища: функціональний (Т. Парсонс), класовий (Д. Доунс, П. Вілліс), гендерний (Б. Худсон, А. Мак Роббі), культурологічний (К. Маннгейм), теорія субкультур (Р. Мертон) тощо.

Першим соціологічним підходом, у рамках якого вчені виявили цікавість до аналізу молодіжних субкультур, став функціоналізм. Крізь призму функціонального підходу розглянутий феномен вивчав Т. Парсонс, який розробив саме поняття «молодіжна субкультура». Т. Парсонс стверджував, що молодіжні субкультури, мають одночасно як прогресивне, так і деструктивне функціональне значення. З одного боку, вони руйнують традиційні ціннісні системи, а з іншого – виступають засобами трансформації застарілої системи, що адаптує її у відповідність із сучасними тенденціями розвитку, створюють і стверджують нові ціннісні значення [6]. З. Сікевич вважає, що молодіжна субкультура – це характеристика молодого покоління, якій притаманна цілісна структура – субкультуральне «ядро», що об'єднує молодих людей у формальні і неформальні молодіжні угруповання, яким характерні специфічні норми, цінності, мода і стиль життя. Дослідники феномена субкультури стверджують, що для будь-якої субкультури існує обов'язковий набір характеристик: специфічний стиль життя і поведінки, своєрідні цінності і норми, особливе світосприйняття тощо. Молодіжна субкультура демонструє формування опозиційного (не обов'язково ворожого) світогляду щодо встановлених загальноприйнятих норм і цінностей суспільства. Кожна субкультура має специфічні особливості, але при цьому є складовою частиною базової культури, яка виступає інноваційною сферою і схильна до змін.

Синтезуючи наукові підходи дослідження субкультури, можна констатувати, що молодіжна субкультура – це відносно самостійна, стихійна структура всередині загальної соціокультурної системи, яка включає в себе специфічний набір соціально-психологічних характеристик: якості, потреби і мотиви, цілі та інтереси, норми і ціннісні орієнтації, що впливають на стиль життя і мислення, певних реальних і номінальних груп людей.

Д. Парфенюк вважає, що передумовами виникнення і формування субкультури є економічні, політичні і соціальні кризи, установлення демократичних форм правління державою, впровадження нових технологій, що дали можливість якісно поліпшити життєвий рівень і інформаційне

забезпечення [7, с.10]. В. Лабунська стверджує, що системна криза, яка призвела до зміни соціальних орієнтирів і переоцінці традиційних цінностей, та трансформація суспільства – фактори зниження толерантності до себе і до світу, що є причиною зниження особистої відповідальності [8].

В умовах соціальної кризи найбільше піддаються травматичним впливам та знеціненням ідеалів незахищені суспільні категорії, серед яких особливо вразливими є підлітки, оскільки підлітковий період розвитку особистості представлений складними й суперечливими змінами, які стосуються процесу формування, самовизначення і самоствердження особистості, відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Підлітки найбільш чутливі до соціальних і психологічних стресів. Саме в цьому віці спостерігається різке зростання кількості конфліктних, недисциплінованих, які не вміють володіти собою підлітків. Особистісний розвиток у підлітковому віці характеризується підвищеною емоційністю, інтенсивним розвитком самосвідомості, появою почуття дорослості, прагненням до самовизначення, самоствердження і спрямованістю на спілкування з однолітками. Центральним новоутворенням у підлітковому віці є настання статевої зрілості, яка формує певні психологічні зрушення: поява потягу до протилежної статі, агресивність (часто невмотивована), схильність до необдуманого ризику і невміння оцінити ступінь небезпеки, підкреслене прагнення до незалежності і самостійності (реакція емансипації). Сутністю підліткового віку Л. Виготський вважав розбіжність трьох точок дозрівання: «Статеве дозрівання починається і завершується раніше, ніж настає закінчення загального фізіологічного розвитку підлітка, і раніше, ніж підліток досягає остаточного соціально-культурного формування», вказуючи на типові риси підлітка: виникнення інтроспекції, що веде до самоаналізу; поява особливого інтересу до своїх переживань, незадоволення зовнішнім світом, відхід у себе, поява почуття винятковості, прагнення до самоствердження, протиставлення себе оточуючим, конфлікти з ними [1]. У підлітковому віці дитина знаходиться під впливом щонайменше двох суперечливих тенденцій: формування особистісних властивостей та установа міжособистісних контактів з іншими людьми.

Одна з основних проблем молоді – проблема спілкування з однолітками, оскільки референтна соціальна група, у якій перебуває людина, багато в чому визначає поведінку, діяльність, а в подальшому впливає на розвиток особистісних якостей і соціальних настанов індивіда. Головною функцією міжособистісного спілкування у референтній групі є вироблення прийнятних рішень, усунення протиріч, що породжують ворожнечу і непримиренність, досягнення спонтанною групою статусу конвенційного об'єднання на основі спільних домовленостей та взаємних поступок. Спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної проблематики. Л. Столяренко вважає, що розвиток самосвідомості як центрального новоутворення підліткового віку стає можливим і цілком залежить від культурного змісту середовища [9]. З одного боку, підлітковий вік – це час індивідуалізації, відкриття й утвердження «внутрішньої позиції», а з іншого – час соціалізації, входження у світ людської культури й соціальних цінностей, інтенсивного формування та соціальне «Я». Труднощі соціалізації підлітків зумовлені особливостями соціального середовища та індивідуальною здатністю і готовністю підлітка адаптуватися до умов, у якому відбувається процес соціалізації.

Молодіжна субкультура реалізовує два основні механізми соціалізації підлітків – інтеріоризацію (засвоєння та привласнення індивідом знань, норм, цінностей певного суспільства, оволодіння соціальними відносинами, перетворення їх у надбання внутрішнього світу особистості) та екстеріоризацію (активне відтворення індивідом у своїй діяльності засвоєного соціального досвіду). Т. Парсонс наголошував на визначальній ролі молодіжної субкультури у процесі соціалізації підлітка, через соціальний супровід індивіда від моменту його виходу з сім'ї батьків і до створення сім'ї власної [6]. У середовищі молодіжної субкультури підліток реалізує потребу ескапізму та «втечі від реальності», а отже, протиставляє себе панівній, офіційній культурі. Перебуваючи в субкультуральній групі однолітків, як в мікросоціумі зі своєю культурою, підліток переймає патерни субкультуральної поведінки, відповідні цінності, норми і способи мислення.

Основними причинами інкорпорації підлітків в молодіжну субкультуру є: реалізація потреби в спілкуванні з однолітками, реакція групування, задоволення почуття приналежності, вирішення вікової кризи ідентичності (Е. Еріксон), відчуження від традиційних інститутів соціалізації (школи, сім'ї), статусна незадоволеність, пошук альтернативної групи (В. Кудрявцев, К. Павлова). Будучи суб'єктом не тільки спілкування, а й навчальної діяльності, підліток характеризується тенденцією до утвердження своєї позиції суб'єктної винятковості, індивідуальності [9]. Потрапляючи в субкультуральне середовище, підлітки втрачають зв'язок з суспільством, проходячи процес соціалізації в своїй контркультурній групі (формування стилю поведінки і способу життя, що суперечать загальноприйнятим орієнтирів), що ускладнює адаптацію «неформала» в соціумі, оскільки діяльність підлітка спрямована на реалізацію потреб своїх однодумців. Нестійкість

ціннісних орієнтацій і недостатньо високий рівень правосвідомості молоді створюють передумови до асоціальної та агресивної поведінки. Негативні тенденції підкріплюються посиленням росту молодіжних субкультур, прояви яких часто мають жорсткий і агресивний характер. В учасників неформальних груп, що належать до подібних субкультур, більш виражені особливості особистості, що підвищують ризик девіантної поведінки. Так сучасні молодіжні субкультури продукують ризики, пов'язані з дедалі більшим зростанням агресивності та насильства серед її суб'єктів [5, с. 297].

Аналізуючи деструктивний потенціал молодіжної субкультури, слід зазначити, що певна ступінь ризику закладена в «конфліктності поколінь» (М. Мід, Т. Парсонс) – молодь безапеляційно піддає переосмисленню погляди і ціннісні установки старшого покоління, яке, на опозиційну думку молоді, не визнає за ними статусу дорослої людини, що перешкоджає розвитку і засвоєнню підлітком нових соціальних ролей. У класифікації М. Брейка більшість субкультур молоді – це «колективні девіації», причому характер та рівень відхилення від соціально-культурної та правової норми в них різний: це делінквентна молодь, яка скоює злочини, політично девіантно-активна молодь, що схильна до політичних протистоянь, соціокультурні бунтівники з артистичних тусовок [10]. Д. Хебдідж акцентував увагу на активному виборі індивідом відповідної молодіжної субкультури, що характеризується осмисленням відповідальності за прийняття правил, стилю поведінки, норм і цінностей неформального угруповання [11].

Вплив ряду молодіжних субкультур приховує у собі соціальні небезпеки, так як одні субкультури транслиують ідеї екстремізму, расової та національної дискримінації, невмотивованої агресії до інших культур і осіб (скінхеди, екстремістські політизовані субкультури лівого і правого напрямів, футбольні хулігани), інші – проповідують кримінальний спосіб життя (гопники, панки), треті – пропагують вживання психоактивних та наркотичних речовин (рейвери, растамани). Перелічені субкультури формують у підлітків неадекватне сприйняття реальності, знецінення моральних і етичних норм та правил, спричиняють десоціалізацію особистості, розвивають постійну потребу у застосуванні агресії та прояву девіантної, а у деяких випадках і адиктивної поведінки.

У міру поглиблення групової ідентифікації зростають також тиск конформізму та деіндивідуалізація. Найбільш поширеним результатом стає соціальне «зараження» – підживлення групою збудження, втрата «стримуючих» центрів і поляризація. Особистість підлітка формується під впливом оточуючої навколишньої реальності. Особливо важливу роль мають малі референтні групи, в яких особистість взаємодіє з іншими людьми. До таких груп відносяться і субкультури, оскільки для учасника групи є важливим наслідування традицій, норм та правил поведінки, які встановлені в даному середовищі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Найважливішими соціально-психологічними особливостями інкорпорації підлітків у середовище деструктивних молодіжних субкультур є підлітковий період невизначеності, конфліктність поведінки, протест проти суспільства, криза соціальної ідентичності. Молодіжна субкультура, яка являється частиною загальної культури суспільства і є системою норм, цінностей, поглядів, переконань, принципів молоді, має два прояви свого впливу на осіб підліткового віку. Позитивним аспектом перебування у неформальному угрупованні є те, що субкультура, як своєрідний компенсуючий механізм, знижує тиск масової, глобальної культури на особистість підлітка та послаблює кризу ідентичності. Проте підліток-неформал ізолюється від соціуму, розвивається у просторі угруповання, беззаперечно приймає ідеї та цінності субкультури, що формує у нього асоціальні поведінкові конструкції та знецінення власної особистості.

Перспектива подальшого дослідження проблеми полягає в ґрунтовному вивченні особливостей становлення та функціонування молодіжних субкультур, дослідженні особливостей формування та прояву особистісних деструкцій підлітків у середовищі молодіжних субкультур, розробці психолого-педагогічної моделі розвитку соціальної активності особистості та формування життєвої позиції у підлітковому віці.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 1136 с.
2. Егоров А. Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2005. – 435 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 208 с.

4. Луков В. А. Молодежные субкультуры в современной России / В. А. Луков // Гуманитарное знание в XXI веке. – М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2006. – С. 478–505.
5. Павелків В. Р. Агресія як феномен сучасності в системах молодіжних субкультур / В. Р. Павелків // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 31. – С. 293–303.
6. Парсонс Т. О социальных системах / Т. Парсонс. – М. : Акад. Проспект, 2002. – 832 с.
7. Парфенюк Д. В. Социально-психологическая направленность представителей молодежных субкультур : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – Социальная психология / Д. В. Парфенюк. – М., 2011. – 24 с.
8. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособ. / под ред. В. А. Лабунской. – М. : Гардарики, 2004. – 397 с.
9. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.
10. Brake M. The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures (Routledge Revivals): Sex and Drugs and Rock 'n' Roll? / M. Brake. – London : Routledge, 2014. – 216 p.
11. Hebdige D. Subculture: The meaning of the style / D. Hebdige. – London and New York : Taylor & Francis e-Library, 2002. – 206 p.

References

1. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija cheloveka / L. S. Vygotskij. – М. : Smysl, 2005. – 1136 s.
2. Egorov A. Ju. Rasstrojstva povedenija u podrostkov: kliniko-psihologicheskie aspekty / A. Ju. Egorov. – SPb. : Rech', 2005. – 435 s.
3. Zagvjazinskij V. I. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija : ucheb. posob. dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij / V. I. Zagvjazinskij, R. Atahanov. – М. : Izdat. centr «Akademija», 2006. – 208 s.
4. Lukov V. A. Molodezhnye subkul'tury v sovremennoj Rossii / V. A. Lukov // Gumanitarnoe znanie v XXI veke. – М. : Izd-vo Nac. in-ta biznesa, 2006. – S. 478–505.
5. Pavelkiv V. R. Agresija jak fenomen suchasnosti v sistemah molodizhnih subkul'tur / V. R. Pavelkiv // Problemi suchasnoї psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil. nats. un-tu im. Ivana Ogienka, In-tu psihologii im. G. S. Kostjuka NAPN Ukraїni. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2016. – Vip. 31. – S. 293–303.
6. Parsons T. O social'nyh sistemah / T. Parsons. – М. : Akad. Prospekt, 2002. – 832 s.
7. Parfenjuk D. V. Social'no-psihologicheskaja napravlennost' predstavitelej molodezhnyh subkul'tur : avtoref. dis. ... kand. psih. nauk : 19.00.05 – Social'naja psihologija / D. V. Parfenjuk. – М., 2011. – 24 s.
8. Social'naja psihologija lichnosti v voprosah i otvetah : ucheb. posob. / pod red. V. A. Labunskoj. – М. : Gardariki, 2004. – 397 s.
9. Stoljarenko L. D. Pedagogicheskaja psihologija / L. D. Stoljarenko. – Rostov n/D : Feniks, 2003. – 544 s.
10. Brake M. The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures (Routledge Revivals): Sex and Drugs and Rock 'n' Roll? / M. Brake. – London : Routledge, 2014. – 216 p.
11. Hebdige D. Subculture: The meaning of the style / D. Hebdige. – London and New York : Taylor & Francis e-Library, 2002. – 206 p.

V.M. Panasiuk SOCIO-PSYCHOLOGICAL SPECIFICS OF TEENAGER INCORPORATION IN THE ENVIRONMENT OF DESTRUCTIVE YOUTH SUBCULTURES

The paper presents a theoretical review of the scientific and national and international research on the problem of socio-psychological status of youth subcultures as determinants of formation of destructive behavior among youth. We consider the psychological characteristics of subcultures as one of the driving forces of socialization. The mechanisms of formation of youth subcultures, as well as analyzes the place of youth in the criminal subculture. The analysis of the social behavior of the individual deviations, which are formed under the influence of youth gangs, as well as analysis of the theory of the causes of deviations.

Analyzed the concept of «youth subculture», presented a brief description of its main species and the effect of informal associations values and moral standards of young people. Discloses the positive and negative aspects of the impact of subcultures on the culture of the Ukrainian youth, as well as the conclusion of the connection with the formation of informal groups of addictive behaviors among youth.

Identified and summarized the causes which impel young people to find themselves in youth associations.

Keywords: *youth, youth subculture, socialization of personality, background desocialization, informal associations, particularly subcultures.*

УДК 378.016: 159.9 -051

М. В. РАБОТІЙ, О. І. АРТЕМОВА

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті здійснена спроба теоретичного узагальнення сучасних наукових доробок з актуальної проблеми формування позитивної Я-концепції у юнацькому віці. Проаналізовані особливості самооцінної сфери сучасного студентства як яскравого представника юнацького віку. Представлені результати емпіричного дослідження змістових аспектів Я-концепції студентської молоді як складових, що опосередковують формування особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців у галузі психології. А також, здійснені процедури порівняння отриманих результатів діагностичного обстеження студентської молоді першого та четвертого курсу.

Ключові слова: *Я-концепція, самооцінка, самосвідомість, рефлексія, юнацький вік, студенти-психологи.*

В статье предпринята попытка теоретического обобщения современных научных разработок по актуальной проблеме формирования положительной Я-концепции в юношеском возрасте. Проанализированы особенности самооценочной сферы современного студенчества как яркого представителя юношеского возраста. Представлены результаты эмпирического исследования содержательных аспектов Я-концепции студенческой молодежи как составляющих, опосредующие формирование личностных и профессиональных качеств будущих специалистов в области психологии. А также, совершены процедуры сравнения полученных результатов диагностического обследования студенческой молодежи первого и четвертого курса.

Ключевые слова: *Я-концепция, самооценка, самосознание, рефлексия, юношеский возраст, студенты-психологи.*

Постановка проблеми. Інтерес з боку психології до проблематики вивчення „Я-концепції”, яка набула упродовж останнього часу сталого характеру, зумовлено низкою обставин, як власне теоретичного, так і практичного порядку. З одного боку, це пояснюється як внутрішньою логікою розвитку психології і відповідно до цього зміною ракурсу осмислення нею своїх засадних принципів і концептуального апарату, з іншого – суспільними запитами до системи освіти, що вимагає від психології дійової допомоги у забезпеченні процесу переорієнтації останньої на нову навчально-виховну модель підготовки наступної генерації до нового етапу в житті.

Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

Аналіз досліджень. Основну концептуальну парадигму проблеми Я-концепції сформували представники гуманістичної психології (Р.Бернс, Ч.Кулі, А.Маслоу, Р.Мей, Дж.Мід, Дж. Олпорт, К.Роджерс та ін.). Я-концепція як динамічна система уявлень особистості про себе, що існують в усвідомлюваній та неусвідомлюваній формах, в поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією, була об'єктом вивчення і вітчизняних дослідників. Так, психологічний зміст поняття “Я-концепція” розкрито в роботах М.Й. Боришевського, Т.В. Говорун, І.С. Кона, Ю.М. Орлова, О.Т. Соколової, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової та ін. Структура Я-концепції особистості та психологічні характеристики її основних компонентів висвітлені в роботах О.Г. Асмолова, К.А. Абульханова-Славської, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Л.В. Бороздіної, Л.В. Долинської, Р.М. Грановської, О.Є. Гуменюк, А.В. Захарової, Г.І. Ліпкіної, С.Д. Максименка, А.В. Петровського, Л.С. Рубінштейна, О.Т. Соколової, В.В. Століна, І.І. Чеснокової та ін.. У деяких дослідженнях з'ясовувались функції Я-концепції в різних видах діяльності та поведінці (М. Й. Боришевський, Т.В. Дмитрова, І.С. Кон, Г.К. Радчук, В.І. Юрченко та ін.). Віковій динаміці

формування Я-концепції присвячені роботи І.С. Кона, С.Б. Кузикової, І.А. Слободянюка, Л.М. Співак та ін.

На актуальність проблеми формування професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога наголошують українські дослідники О.Ф. Бондаренко, С.В. Васьковська, Ж.П. Вірна, В.В. Власенко, П.П. Горностай, Л.В. Долинська, Ю.Г. Долінська, В.І. Карікаш, Н.Л. Коломінський, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Л.Г. Терлецька, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелева, Т.Н. Щербакова, Т.С. Яценко. Водночас вивчення наукової літератури з проблеми Я-концепції показало відсутність досліджень щодо факторів впливу на становлення Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога в умовах вищої школи. Ні у вітчизняній, ні в зарубіжній літературі питання формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів окремо не розглядались.

Як наукове поняття Я-концепція увійшла в ужиток спеціальної літератури порівняно недавно, можливо тому в літературі, як вітчизняній, і зарубіжній, немає єдиного трактування. Найближче за змістом щодо нього перебуває самосвідомість. Я-концепція – це динамічна система уявлень людини про себе, у яку входить як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних й інших властивостей, і самооцінка, і навіть суб'єктивне сприйняття, які впливають на особистість. Р. Бернс, один з провідних англійців у сфері психології, який займався питаннями самосвідомості, так визначає це поняття: “ Я-концепція – це сукупність всіх уявлень людини про себе, сполучена зі своєю самооцінкою. Описову складову Я-концепції часто називають станом Я чи картиною Я. Складову, пов'язану зі ставленням себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою чи прийняттям себе. Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що являє собою індивід, але те, що він про себе думає, як дивиться на можливості розвитку в майбутньому».

Проблема формування Я-концепції у студентів завжди є актуальною через з'ясування особливостей особистісного становлення студентів вищих навчальних закладів із перспективною проекцією на професійну діяльність у майбутньому.

Формулювання цілей статті. Повідомлення присвячене аналізу теоретичних підходів до вивчення Я-концепції; дослідженню основних психологічних детермінант розвитку Я-концепції у студентів; обґрунтуванню системи роботи щодо формування позитивної Я-концепції майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день у психологічній літературі висвітлено різні погляди на питання Я-концепції. Зокрема, Я-концепція – цілісне утворення, всі компоненти якого хоча і мають відносно самостійно-логічний розвиток, але тісно взаємопов'язані. Я-концепція має усвідомлювані і неусвідомлювані аспекти [1, с. 216]. Я-концепція відрізняється складною, рівневою будовою, яку по різному розуміють різні автори. Наприклад, Р. Бернс уявляє Я-концепцію у вигляді ієрархічної структури, вершиною якої являється глобальна Я-концепція, що конкретизується в сукупності установок особистості щодо себе. Ці установки мають різноманітні модальності: реальне Я (уявлення про те, яким я є); дзеркальне Я (уявлення про те, яким мене бачать інші); ідеальне Я (уявлення, яким я маю бути). Кожна із цих модальностей включає ряд аспектів – фізичне Я, соціальне Я, розумове Я, емоційне Я [1, с. 128].

Поняття Я-концепції виникло у п'ятдесятих роках минулого століття в руслі гуманістичної психології, представники якої (А. Маслоу, К. Роджерс і ін.), на відміну від біхевіористів і фрейдистів, прагнули до розгляду цілісного людського Я і його особистісного самовизначення мікросоціуму. Значний вплив на встановлення цього поняття здійснили також такі вчені як Ч. Кулі, Дж. Мід та Е. Еріксон. Однак перші теоретичні розробки в області Я-концепції належать У. Дженсон, що розділив глобальне, особистісне Я (Self) на взаємодіюче Я-усвідомлююче (I) і Я-як об'єкт (Me).

Я-концепцію часто визначають як сукупність установок, спрямованих на себе, і тоді за аналогією з атетюдом виділяють у ній три структурних елемента:

- когнітивний – «образ Я» (характеризує зміст уявлень про себе, про свої здібності, зовнішність, соціальну значущість тощо);
- емоційно-оціночний, афективний, в якому відображається ставлення до себе в цілому чи до окремих сторін своєї особистості, діяльності і т. д. і проявляється в системі самооцінок (самоповага, самокритичність, самозакоханість та ін.);
- поведінковий – прагнення завоювати авторитет, підвищити свій статус чи намагатися бути непомітним, приховати свої недоліки.

Стрижнем сучасного навчання є формування позитивної Я-концепції особистості, яка сприяє всебічному розвитку особистості. В умовах навчання у вищому навчальному закладі, та освоєння професійних знань, умінь і навичок, у особистості формується образ «Я–професіонал». Цей образ формується у процесі подолання перешкод на шляху до професійного становлення: правильний вибір

професійного спрямування, подолання бар'єрів адаптації до навчання, корекція особистісних особливостей, які не співвідносяться з обраною професією, потреба у додатковому навчанні за певним напрямком, засвоєння знань, умінь, навичок, та подальший пошук роботи. Подолавши усі ці та багато інших перешкод, студенти, випускники, формують власний образ «Я-професіонала», який впливатиме на подальший вступ, адаптацію на роботі та подальше її виконання [4, с. 98].

Формування позитивної Я-концепції майбутнього фахівця, як вважає ряд психологів (Р.Бернс, І.Бех, В.Юрченко) – одне з пріоритетних завдань вищої школи, порівняно навіть із традиційним розвитком професійних здібностей, вдосконаленням спеціальної підготовки, поглибленням фахових знань тощо. Студенти з позитивною Я-концепцією вирізняються високою і, здебільшого, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності. Навпаки для студентів з негативною «Я-концепцією» характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність самопізнання, не вмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації [5, с. 141].

Процес формування позитивної Я-концепції особистості як розкриття нею свого природного потенціалу, своїх талантів і можливостей є результатом як внутрішньої роботи над собою, так і впливу сукупності соціальних, психологічних та педагогічних факторів. Він тісно пов'язаний із процесом самопізнання, підвищення рівня самоповаги і прийняттям себе, формуванням позитивних установок, оптимізацією міжособистісних взаємин у системі «студент-викладач» [26, с. 106].

Для діагностики рівня самооцінки студентів та притаманної їм Я-концепції у нашому дослідженні було використано методику «Хто Я?», тест-опитувальник самовідношення (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв) та методики вивчення загальної самооцінки.

Провівши методику вивчення загальної самооцінки було виявлено такі результати. Високий рівень самооцінки у студентів 4-го курсу був притаманний 30% обстежуваним; у студентів першого курсу – 15% (див.рис.1).

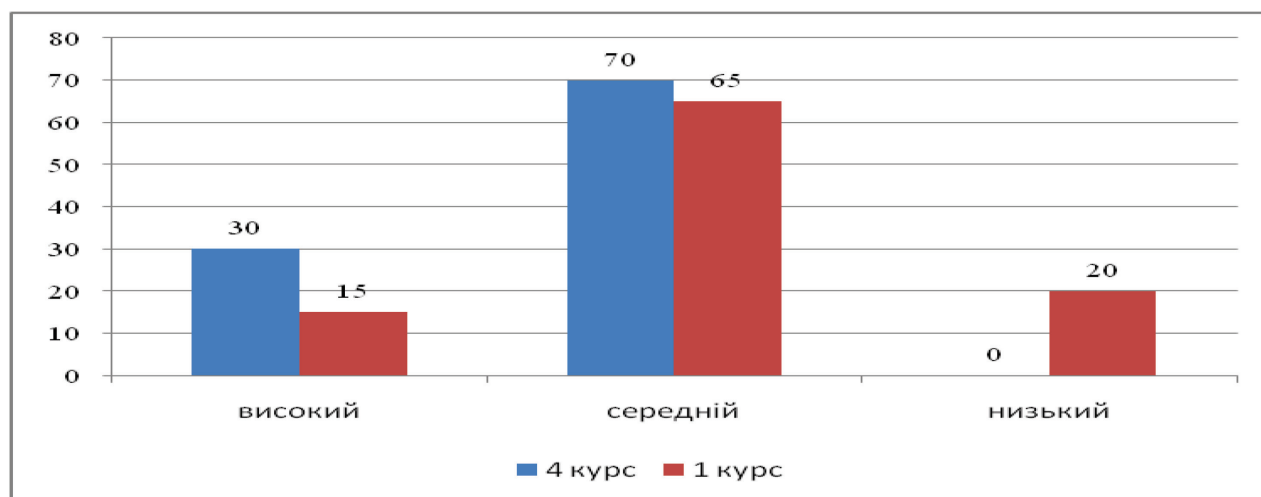


Рис.1. Розподіл студентів першого та четвертого курсів за рівнем самооцінки

Як відомо, людина, якій притаманний цей рівень, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження і рідко піддає сумніву власні дії. Середній рівень самооцінки серед студентів 4-го курсу мають 70% респондентів та 65% першокурсників. Тому можна зазначити, що особистість четвертокурсників є сформованою, вони адекватно оцінюють ситуації, рідко страждають від «комплексу неповноцінності» й лише іноді намагаються підлаштуватися під думку інших. Низький рівень самооцінки властивий лише 5-ти опитуваним студентам 1-го курсу, що становить 20%. Вони болісно сприймають критичні зауваження на свою адресу, намагаються завжди зважати на думку інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Провівши методику Теннесійська шкала Я-концепції, та здійснивши інтерпретацію результатів можна зазначити, що у 90% студентів 4 курсу простежується оптимальна самооцінка, у 10% - неоптимальна низька; у студентів 1 курсу у 65% - оптимальна самооцінка, у 25% - неоптимальна висока, у 10% - неоптимальна низька (див.рис.2) .Отож, студенти випускники у порівнянні із першокурсниками мають більш адекватну самооцінку, тобто реально оцінюють себе, свою поведінку та свої вчинки. За шкалою самокритики у 20% студентів 4 курсу отримано низькі бали, що свідчить про захисну реакцію досліджуваних, у інших 80% респондентів – показники вище

середнього, що свідчить про відкритість та здатність до самокритики. Серед студентів першокурсників високі показники було одержано лише у 10% учасників опитування, у решти їх однокурсників показники вищі середнього. Таким чином, у студентів 1 курсу можна констатувати нормальну, здорову відкритість та здатність до самокритики. Із результатів проведеного дослідження (Шкала позитивних балів (Р), вдалося з'ясувати, що більше половини студентів 4 курсу та близько половини студентів 1 курсу подобаються собі, відчувають, що вони варті високої оцінки. Це впевнені у собі люди, які і діють відповідно. У решти студентів впевненість носить ситуативний характер. 10% студентів 4 курсу мають високу думку про себе, проте загалом не задоволені собою, інші 90% мають хорошу думку про себе та задоволені собою. Студенти 1-го курсу мають хороше уявлення про себе та повністю задоволені своєю поведінкою та собою загалом.

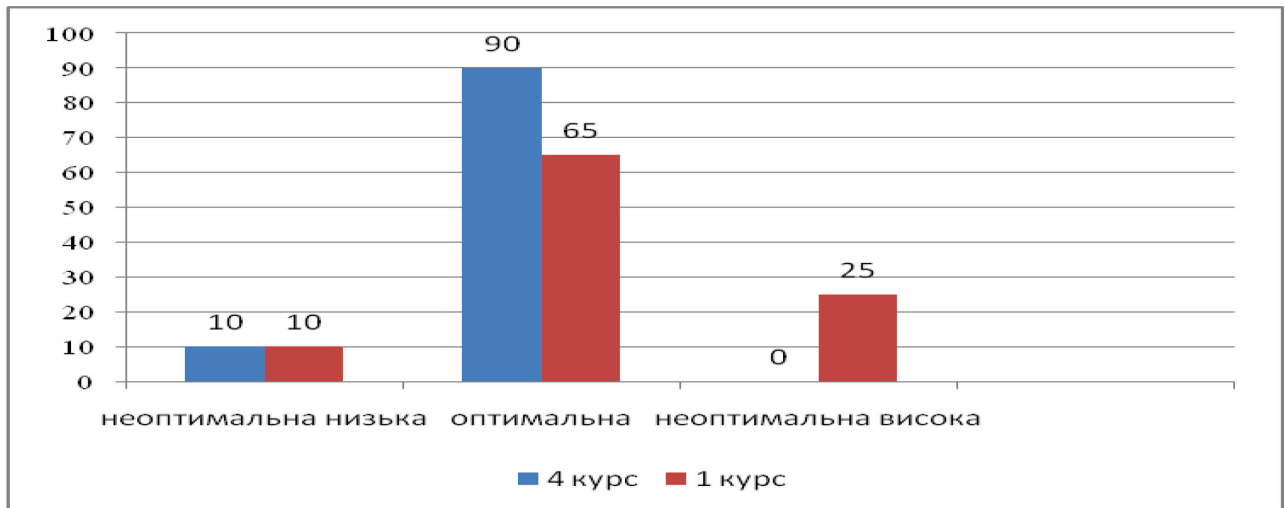


Рис 2. Представленість різних типів самооцінки у студентів першого та четвертого курсів (у %)

Щодо показників різних аспектів Я-концепції у студентів обох курсів найвищі бали отримані за показником сімейне «Я», трішки менші за показником фізичне «Я», проте за першим показником у 1-го курсу порівняно з 4-м отримано вищий бал (різниця становить 30%), а за другим показником нижчий (різниця дорівнює 10%). У студентів 1-го курсу найнижчий бал отримано за показниками морально-етичного та соціального «Я», а у студентів-випускників за показником особистісного та морально-етичного «Я».

Шкала гнучкості має такі результати: 30% студентів 4-го курсу є досить гнучкими у розсіюванні від однієї сфери опису себе до іншої, тобто концепція «Я» у цих особистостей змінюється від однієї сфери до іншої, що означає їх низьку інтеграцію. Ці індивіди мають тенденцію розділяти певні сфери «Я» та розглядати їх дуже відокремлено. 10% студентів мають малу гнучкість у розсіюванні від однієї сфери опису себе до іншої, тобто мають високу інтегрованість. Інші 60% мають середній рівень інтегрованості. Серед студентів першокурсників 25% студентів мають високу гнучкість й відповідно низьку інтегрованість, 15% - низьку гнучкість й високу інтегрованість, інші 60% - мають середній рівень гнучкості. Таким чином, впливає, що студенти випускники більш гнучкіші у розсіюванні від однієї сфери опису себе до іншої у порівнянні із першокурсниками, у яких переважає інтегрованість.

Отже, у студентів-психологів досить яскраво проявляються відмінності у структурі Я-концепції. Я-концепція одного студента відмінна від змісту Я-концепції іншого.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок Я-концепція особистості майбутнього практичного психолога студента-першокурсника у більшості половини студентів характеризується дизгармонійністю, що проявляється у неадекватній самооцінці, екстернальному локусі контролю, особистісній тривожності, почутті неповноцінності і фрустраціях. У процесі професійної підготовки в умовах навчання у вузі відбуваються незначні зміни в показниках Я-концепції особистості. Позитивна Я-концепція та тенденція до позитивної Я-концепції особистості до закінчення вищого навчального закладу виявляється лише у третини випускників, що з необхідністю ставить проблему пошуку шляхів активізації особистісного зростання майбутніх фахівців вже з першого року навчання.

Перспективи особистісного росту і, зокрема, гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів пов'язані з реалізацією в практиці принципів особистісно зорієнтованого навчання, гуманістичного підходу. Практична реалізація гуманістичних тенденцій повинна опиратись на активізацію суб'єктної поведінки студентів на основі розвитку рефлексивних процесів (самоаналізу, самопізнання, самооцінювання і на цій основі саморозвитку), які лежать в основі особистісного самовизначення.

Процес формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів є ефективним, насамперед, за умови усвідомлення його шляхів і засобів як викладачами, так і самими студентами. Усвідомлення суті майбутньої психологічної діяльності та її особливостей в ході професійного навчання неминує призводити до змін в уявленні про себе як потенційного суб'єкта цієї діяльності.

Список використаних джерел.

1. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2003. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
2. Белинская Е. П. Социальная психология личности : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. "Психология" / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 300 с.
3. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економ. думка, 2004. – 309 с.
4. Годник С. М. О динамике позиции первокурсника в учебном процессе университета / С. М. Годник, В. А. Клименко // Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей школы. – Воронеж : ВГУ, 1974. – С. 128–132.
5. Гриценко О. В. Дослідження шляху формування Я-концепції особистості / О. В. Гриценко, Л. Ю. Рошукіна // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2005. – Вип. 6 (45). – С. 248–253. – (Педагогічні науки).
6. Кірієєва У. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції / У. Кірієєва // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 111–119.

References

1. Nemov R. S. Psikhologiya : ucheb. dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy : v 3 kn. / R. S. Nemov. – 4-ye izd. – M. : Gumanit. izdat. tsentr «VLADOS», 2003. – Kn. 1 : Obshchiye osnovy psikhologii. – 688 s.
2. Belynskaia E. P. Sotsyalnaia psikhologiya lichnosti : ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ucheb. zavedeniy, obuch. po spets. "Psikhologiya" / E. P. Belynskaia, O. A. Tykhomandrytskaia. – M. : Aspekt Press, 2001. – 300 s.
3. Humeniuk O. Ye. Psikhologhiia Ya-kontseptsii : navch. posib. / O. Ye. Humeniuk. – Ternopil' : Ekonom. dumka, 2004. – 309 s.
4. Hodnyk S. M. O dynamyke pozytsyy pervokursnyka v uchebnom protsesse unyversyteta / S. M. Hodnyk, V. A. Klymenko // Aktualnye problemy pedohohyky y psikhologhyu vysshei shkoly. – Voronezh : VHU, 1974. – S. 128–132.
5. Hrytsenko O. V. Doslidzhennia shliakhu formuvannia Ya-kontseptsii osobystosti / O. V. Hrytsenko, L. Yu. Roshchukina // Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. – Poltava, 2005. – Vyp. 6 (45). – S. 248–253. – (Pedahohichni nauky).
6. Kirieieva U. Teoretychni pidkhody do psikhologichnoho vyvchennia Ya-kontseptsii / U. Kirieieva // Psikhologhiia i suspilstvo. – 2010. – № 4. – S. 111–119.

M.V.Rabotiy, O.I. Artemova THE FORMATION OF POSITIVE I-CONCEPT OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS.

The article attempts to theoretical generalization of modern scientific achievements on the actual problem of the formation of a positive I-concept in adolescence. The features of self-value sphere of modern student as a bright representative of youth age are analyzed. The results of the empirical study of the content aspects of the I-concept of student youth as components that mediate the formation of personal and professional qualities of future specialists in the field of psychology are presented. Also, procedures for comparing the results of the diagnostic examination of students of the first and fourth year students were made. Formation of the personality of a person lasts all his life, however, the period of study in high school

plays a special role in this process. It is at this time that the student laid the foundations of those qualities of a specialist, with whom he will enter a new atmosphere for him, in which his further development as a person will take place. Therefore, the question of the personal formation of students in the aspect of their professional activities should be constantly at the center of attention of higher education. To do this, the system of teaching and learning process should be built on the basis of harmonization of student development both as a personality and as a specialist.

As a scientific concept, the I-concept became a specialty literature relatively recently, perhaps because in the literature, both domestic and foreign, there is no single interpretation; the closest content to it is the self-consciousness.

Key words: *I-concept, self-esteem, self-awareness, reflection, juvenile age.*

УДК 159.922.8-044.332

В.О. САВУЛЯК, К.О. БАКУН

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ (на матеріалі дослідження школярів)

Статтю присвячено аналізу проблеми визначення сучасною психологічною наукою поняття «соціальний інтелект»; розглядається його співвіднесення із поняттями «інтелект» і «емоційний інтелект». Зазначено роль соціального інтелекту як чинника ефективності соціалізації та соціальної адаптації індивіда. Підкреслюється важливість докладного вивчення структури соціального інтелекту та особливостей його формування з урахуванням вікових особливостей психіки; аналізується взаємозв'язок рівня розвитку соціального інтелекту та окремих показників соціально-психологічної адаптації (на підставі результатів власного емпіричного дослідження на вибірці школярів підліткового і раннього юнацького віку).

Ключові слова: *адаптація, соціалізація, соціально-психологічна адаптація, інтелект, соціальний інтелект, емоційний інтелект, комунікативна компетентність, періодизація психічного розвитку, підлітки, юнаки.*

Статья посвящена анализу проблемы определения современной психологической наукой понятия «социальный интеллект»; рассматривается соотношение его с понятиями «интеллект» и «эмоциональный интеллект». Отмечается роль социального интеллекта как фактора эффективности социализации и социальной адаптации. Подчеркивается важность изучения структуры социального интеллекта и особенностей его формирования с учетом возрастных психологических особенностей; анализируются особенности взаимосвязи уровня развития социального интеллекта и отдельных показателей социально-психологической адаптации (на основе результатов собственного эмпирического исследования на выборке школьников подросткового и раннего юношеского возраста).

Ключевые слова: *адаптация, социализация, социально-психологическая адаптация, интеллект, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность, периодизация психического развития, подростки, юноши.*

Постановка проблеми. Інтенсивні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, загострили проблему знеособлення людини у взаємодії з соціальним середовищем. Вирішення цієї проблеми залежить від розвитку індивідуальної здатності до активної соціокультурної адаптації. Засвоєння системи норм відносин зі світом визначається проявом такої властивості особистості як *соціальний інтелект* [1; 6].

Поняття «соціальний інтелект» виникло в рамках багатфакторних теорій інтелекту. У 1920 р. Е. Торндайк виділив три незалежних види: 1) абстрактно-логічний, 2) соціальний, 3) конкретний. Кожен з цих інтелектів має специфіку. Абстрактно-логічний інтелект – це здатність розуміти абстрактні, вербальні та математичні символи та відтворювати з ними дії. Конкретний інтелект – це здатність розуміти речі та предмети матеріального світу. Соціальний інтелект учений розглядав як «здатність розуміти інших людей та діяти або вчиняти мудро щодо інших». Провідною функцією соціального інтелекту він вважав прогнозування власної поведінки та поведінки інших людей. Наприкінці 50-х років ХХ ст. Дж. Гілфорд розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактору загального інтелекту і пов'язаних з пізнанням поведінкової інформації [2; 3; 7].

Надалі дослідження соціального інтелекту набувають популярності. Теорії, що виникли, можна згрупувати на основі трьох підходів: 1) соціальний інтелект як різновид загального інтелекту (Р. Ріджіо, Д. Кітінг). Дослідники порівнювали загальний та соціальний інтелект, але не змогли визначити різницю, оскільки використовували лише вербальні способи оцінки соціального інтелекту; 2) соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту (Дж. Гілфорд, М. О. Саллівен, М. Форд і М. Тісак, Л. Браун і Р. Ентоні, Р. Салман, Р. Стенберг). У дослідженнях використовуються поведінкові та невербальні способи оцінювання. Ці автори визначили, що рівень соціального інтелекту відрізняється від академічного, але між ними є взаємозв'язок; 3) соціальний інтелект як інтегральна здібність спілкуватися з людьми, що містить особистісні якості та рівень розвитку самосвідомості (Н. Кантор і Дж. Кілстром, С. Грінспен і Дж. Дріскол). Дослідники вважали психометричний підхід хибним. Вони включали соціальний інтелект до структури особистості, а не до структури пізнавальних здібностей, а також включали у соціальні навички як інтелектуальні, так і неінтелектуальні компоненти [3].

Г. Айзенк пов'язував труднощі визначення інтелекту з наявністю трьох різних концепцій, які можна об'єднувати, але не можна протиставляти: біологічного, психометричного та соціального інтелекту. Соціальний інтелект за Г. Айзенком – це інтелект індивіда, що формується під дією умов певного соціального середовища. У цілому соціальний інтелект проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття спостерігається посилення інтересу до поняття «соціальний інтелект» [2; 3; 7; 8]. А. Южанінова розглядала соціальний інтелект на рівні з практичним та логічним інтелектом, котрі відносять до сфери суб'єкт-об'єктних відносин, а соціальний інтелект – до суб'єкт-суб'єктних. За визначенням А. Южанінової, соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успіх спілкування та соціальної адаптації; складається із соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування.

Н. Кудрявцева під соціальним інтелектом розуміє здатність до раціональних розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. У дослідженнях з приводу співвідношення загального та соціального інтелекту вчена зробила висновок, що соціальний інтелект не залежить від загального. Про це, на її думку, свідчить отриманий негативний кореляційний зв'язок між соціальним інтелектом та емпатією. Дослідниця пропонує інтегративний показник інтелектуального потенціалу людини – «єдиний показник інтелекту». Цей показник відображає суттєві компоненти механізму інтелектуального зростання особистості: на рівні загального інтелекту – здатність до розв'язання задач на суб'єкт-об'єктному рівні; на рівні соціального інтелекту – здатність до розв'язання задач на суб'єкт-суб'єктному рівні; на рівні рефлексії – досягнення балансу у розвитку різних сторін інтелекту.

Д. Ушаков визначає соціальний інтелект як здатність пізнання соціальних явищ, котра є лише одним із компонентів соціальних умінь і компетентності, проте не вичерпує їх, утворюючи поряд з іншими видами інтелекту здатність до найвищого рівня пізнавальної діяльності – узагальненої та опосередкованої. У контексті своєї структурно-динамічної концепції інтелекту він зауважує, що рівень соціального інтелекту особистості визначається: 1) потенціалом формування; 2) особистісними, насамперед, емоційними особливостями, що більшою чи меншою мірою спонукають людину до спілкування з іншими людьми та їх пізнання; 3) тим, як складається життя людини, чи довелося їй спрямувати свої сили на взаємодію з іншими людьми чи на предметну діяльність [8].

Додатковим поштовхом для поглиблення науково-практичного інтересу стала поява близького за змістом конструкту – *емоційного інтелекту*. О. Савенков, досліджуючи два види інтелекту, соціальний та емоційний, стверджує, що їхній поділ є непродуктивним, а також те, що емоційний інтелект можна вважати компонентом соціального інтелекту як більш складного поняття. У соціальному інтелекті він виокремлює такі три компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий [5].

Узагальнюючи результати останніх емпіричних досліджень соціального інтелекту у його взаємозв'язку з іншими психологічними характеристиками, варто згадати такі висновки дослідників: наявні невисокі кореляційні зв'язки між тестами соціального та загального інтелекту (не більше $r = 0,3$) [3; 5]; виявлено позитивні кореляції рівня соціального інтелекту з особистісними якостями та негативні кореляції між інтелектуальними досягненнями у ВНЗ та соціальною компетентністю [7; 8]; соціальний інтелект використовує подвійну репрезентацію: вербальну та невербальну (або інтуїтивну), причому, невербальна є більш ефективною [2]; суб'єктивне «зважування» мотивів інших людей, що характеризує соціальний інтелект, міститься у сфері континуальних, а не дискретних процесів [8].

Знання, що використовує академічний інтелект, отримано за результатами спеціально організованого процесу навчання. Соціальний інтелект варто розцінювати як особливу здатність

людини, що формується в процесі її діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування і соціальної взаємодії. В основі соціального інтелекту містяться *неявні знання*, що виникають імпліцитно, тобто через досвід спілкування, у процесі отримання людиною *власного досвіду* взаємодії зі світом. Можливість звернення до власного досвіду є характерним для соціального інтелекту [3; 8]. Кожен віковий період характеризується інтенсивним розвитком не лише інтелектуальних здібностей особистості, а й міжособистісної взаємодії, уявлення про особистість та поведінку. Соціальний інтелект забезпечує самопізнання, саморозвиток та самонавчання, вміння прогнозувати та планувати розвиток міжособистісних подій, і являє собою чітку, узгоджену групу ментальних здібностей, що визначають успішність соціальної адаптації.

Особливе значення для становлення соціального інтелекту має вік старшого підлітка, що прийнято визначати як період критичних ситуацій [4]. У спілкуванні також відзначають дві протилежні тенденції: розширення його сфери, з одного боку, і зростаючу індивідуалізацію – з іншого. Розширення сфери спілкування проявляється, насамперед, у збільшенні часу, що витрачається на нього, а також в істотному розширенні його соціального простору (серед найближчих друзів старшокласників – учні інших шкіл, технікумів і професійних училищ, студенти, робітники, військовослужбовці), у самому пошуку цього спілкування, у постійній готовності до контактів. Що стосується другої тенденції до індивідуалізації відносин, то про неї свідчить висока вибірковість у дружніх прихильностях, часом максимальна вимогливість до спілкування із другом. Незважаючи на те, що в ряді досліджень відзначається прояв нерівномірності рівнів розвитку когнітивного й соціального інтелекту у школярів різного віку, характеристики цього явища в літературі описані мало. Експериментальних досліджень, що визначають специфіку функціонування соціального інтелекту в структурі особистості не достатньо для того, щоби відповісти на велику кількість запитань, пов'язаних із його формуванням та розвитком.

Розвиваючи ці ідеї, вважаємо, що необхідно виокремлювати форми соціального інтелекту, специфічні для кожного віку, вивчати передумови їх появи, функції, які вони виконують, і трансформації, яким вони піддаються під час подальшого розвитку. Інакше кажучи, необхідно визначити, у якому віці з'являється та або інша форма соціального інтелекту, з чого і як вона виникає і яке місце в загальній життєдіяльності дитини вона займає.

Формулювання цілей статті полягає у представленні узагальнень теоретичного аналізу проблеми визначення соціального інтелекту і результатів емпіричного дослідження вікових особливостей рівня розвитку соціального інтелекту і його взаємозв'язку із показниками соціально-психологічної адаптації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження вікових особливостей сформованості соціального інтелекту в підлітковому та ранньому юнацькому віці проводилося на базі Дубенської ЗОШ №6 I-III ступеня. У дослідженні взяли участь 20 учнів 7-го класу та 18 учнів 10-го класу. У дослідженні виявлявся взаємозв'язок між рівнем розвитку соціального інтелекту та ступенем соціально-психологічної адаптації. У дослідженні було застосовано тест Дж. Гілфорда «Соціальний інтелект» і тест-опитувальник «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда. Обраховані згідно з ключем «сирі» бали порівнювались із відповідними нормативними даними, розрахованими окремо для підліткової та дорослої вибірок. Отримані результати ілюструють діаграми (див. рис.1 і рис.2).

Отже, за п'ятибальною стандартною шкалою учні обох груп отримали середні показники *загального* рівня соціального інтелекту; за субтестами – вищі показники у десятикласників, що є закономірним результатом. Щодо прогнозування можливостей впливу певного рівня на ступінь соціально-психологічної адаптації, то варто розглянути зміст психологічних характеристик за окремими субтестами. За першим – це здатність передбачення наслідків поведінки людей у відповідній ситуації, передбачення того, що відбудеться в майбутньому. Люди з високими оцінками вміють передбачити наслідки поведінки, а також подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачають події, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Такі люди вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети [9].

Другий субтест передбачає вміння орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормативно-рольових моделей, правил, які регулюють поведінку людей. Люди з низькими оцінками погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками. Такі люди можуть часто робити помилки (у тому числі і протиправні дії), потрапляти у конфлікти, а, можливо, й у небезпечні ситуації, тому що неточно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших, погано орієнтуються у загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

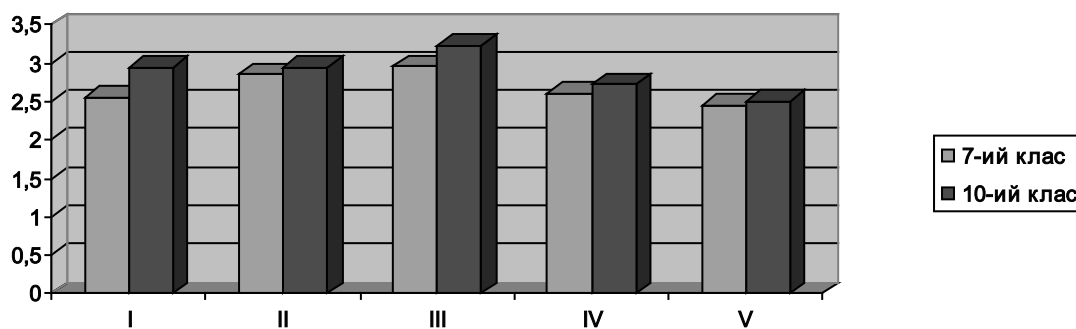


Рис.1. Співвідношення середньогрупових стандартних показників соціального інтелекту учнів 7-го та 10-го класів

I – здатність передбачати наслідки поведінки; II – здатність правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними виявами, мімікою, позами, жестами; III – чутливість до характеру і відтінків людських взаємин; IV – здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці; V – загальний рівень соціального інтелекту

Третій субтест виявляє здатність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих відзнак у різних невербальних реакціях людини: міміці, позах, рухах. Такі люди, скоріше за все, надають великого значення невербальному спілкуванню, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації. Чуттєвість до невербальної експресії істотно посилює здатність розуміти інших. Люди з низькими оцінками погано володіють мовою рухів тіла, поглядів і жестів (рухів), яка раніше засвоюється в онтогенезі і викликає більше довіри, ніж мова вербальна. У спілкуванні такі люди більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Вони можуть часто помилятися у розумінні змісту слів співрозмовника, оскільки не враховують невербальні реакції. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки (проявляють рольову пластичність). Люди з низькими оцінками погано розуміють різний зміст, тобто смислове значення, яке можуть приймати одні й ті ж самі вербальні повідомлення залежно від характеру взаємовідносин людей і контексту ситуації спілкування.

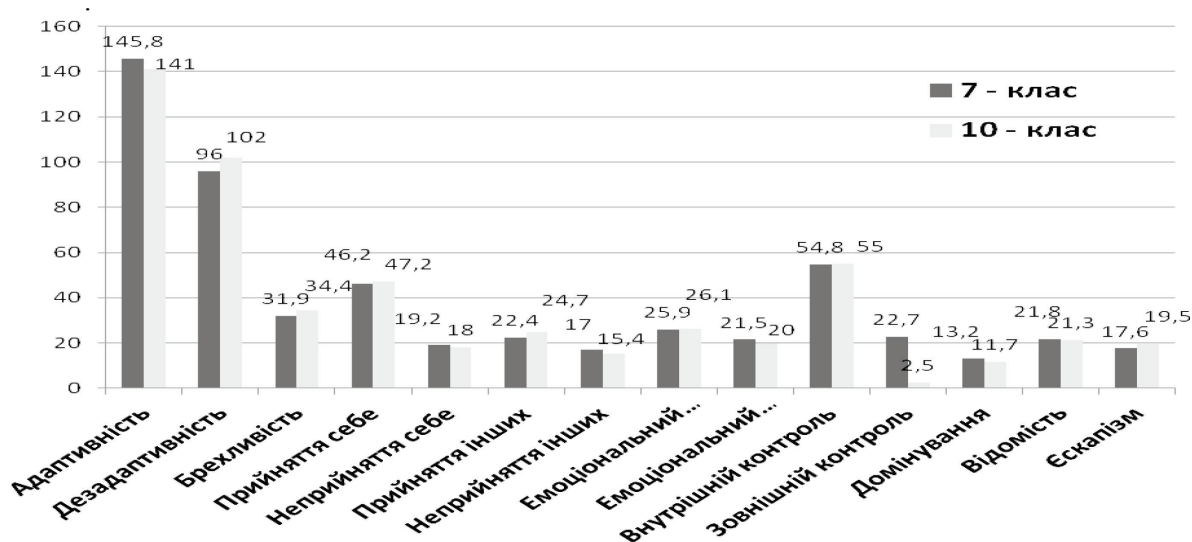


Рис.2. Співвідношення середніх показників соціально-психологічної адаптації учнів 7-го та 10-го класів

У IV-му визначається ступінь пізнання систем поведінки, тобто здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях. Люди з високими значеннями здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, чуттєві до зміни змісту ситуації при включенні у комунікацію різних учасників. Шляхом логічних висновків вони можуть

добудовувати невідомі, недостатні ланки цих взаємодій, передбачати, як людина поведе себе у майбутньому, знаходити причини відповідної поведінки.

Успішне виконання тесту передбачає здатність адекватно відобразити цілі, наміри, потреби учасників комунікації та наслідки їх поведінки. Крім цього, вимагає вміння орієнтуватися у невербальних ситуаціях людини, а також нормах і правилах, які регулюють поведінку у суспільстві. Люди з низьким значенням мають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різних систем взаємовідносин між людьми (сімейних, ділових, дружніх тощо). Результати діагностики соціально-психологічної адаптації виявили, що за всіма шкалами майже у всіх респондентів – середні показники (в межах вікової норми), що ілюструє діаграма. Кореляційний аналіз взаємозв'язку між шкалами, що характеризують особливості соціально-психологічної адаптації, та показником соціального інтелекту, було проведено за допомогою методу парної кореляції г-Пірсона ($P=0,05$). Тут наведемо окремі з отриманих результатів: у досліджуваних підліткового віку виявлено значущий позитивний зв'язок між шкалами «соціальний інтелект»-«адаптивність». У досліджуваних юнацького віку значущо корелюють між собою шкали «соціальний інтелект»-«адаптивність», «соціальний інтелект»-«внутрішній контроль», «соціальний інтелект»-«прийняття себе», «соціальний інтелект»-«емоційний комфорт». Значущий зворотний зв'язок – між шкалами «соціальний інтелект»-«неприйняття себе». Отже, дані кореляційного аналізу підтверджують припущення, що здобуття якісно нового досвіду соціальної взаємодії, закономірне з дорослішанням, призводить до імпліцитного розвитку соціального інтелекту, а це позитивно позначається як на різних аспектах соціально-психологічної адаптації, так і на успішності самореалізації особистості [9]. Е. Івашкевич у своїй концепції визначає це як інтеграцію функцій соціального інтелекту через наявність *суб'єктивних статистик* різної модальності: «...повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту» [2].

Висновки з дослідження і перспективи розвідок. Теоретичний аналіз дозволив виокремити важливі чинники формування соціального інтелекту, його структурі елементи, значення для комунікативної компетентності індивіда, особливості прояву у різних варіантах соціальної взаємодії. Підсумовуючи результати проведеного емпіричного дослідження, варто зазначити, що нами підтверджено збільшення з віком – у ранній юності порівняно з підлітковим – позитивного взаємозв'язку рівнів соціального інтелекту та соціально-психологічної адаптації. Перспективними напрямками у подальшому вважаємо розробку методів цілеспрямованого експліцитного формування компонентів соціального інтелекту осіб різних вікових категорій, оскільки цілком погоджуємося із думкою Д. Ушакова: «Соціального інтелекту не може бути надто багато».

Список використаних джерел

1. Булка Н. І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність / Н. І. Булка // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 43–53.
2. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект як система інтелектуальних здатностей / Е. З. Івашкевич // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. Нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 32. – С. 153–166.
3. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура [Електронний ресурс] / Л. О. Ляховець. – Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1196.
4. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2011. – 468 с.
5. Руда Н. Л. Соціальний інтелект у структурі інтелекту [Електронний ресурс] / Н. Л. Руда // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 21. – С. 621–629. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2013_21_56.
6. Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А. И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1 (6). – С. 3–38.
7. Савенков А. И. Концепція соціального інтелекту / А. И. Савенков // Обдарована дитина. – 2006 – № 1. – С. 6–18.
8. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 11–28.

9. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І. Філіппова // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 38–47.

References

1. Bulka N. I. Resursy` social`nogo intelektu: adaptivnist`, komunikativnist`, kreatyvnist` / N. I. Bulka // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 2004. – № 6. – S. 43–53.
2. Ivashkevych E. Z. Social`ny`j intelekt yak sy`stema intelektual`ny`x zdatnostej / E. Z. Ivashkevych // Problemy` suchasnoyi psy`xologiyi : zb. nauk. pr. Kam`yanecz`-Podil. nacz. un-tu im. Ivana Ogiyenka, In-tu psy`xologii im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny`. – Kamyanecz`-Podil`s`ky`j : Aksioma, 2016. – Vy`p. 32. – S. 153–166.
3. Lyaxovecz` L. O. Social`ny`j intelekt: ponyattya, funkciyi, struktura [Elektronny`j resurs] / L. O. Lyaxovecz`. – Rezhy`m dostupu : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1196.
4. Pavelkiv R. V. Vikova psy`xologiya : pidruch. dlya studentiv vy`shh. navch. zakl. / R. V. Pavelkiv. – Ky`yiv : Kondor, 2011. – 468 s.
5. Ruda N. L. Social`ny`j intelekt u strukturi intelektu [Elektronny`j resurs] / N. L. Ruda // Problemy` suchasnoyi psy`xologiyi, 2013. – Vyp. 21. – S. 621–629. – Rezhy`m dostupu : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2013_21_56.
6. Savenkov A. Y. Jemocional`nyj i social`nyj intellekt kak predyktory zhiznennogo uspeha / A. Y. Savenkov // Vestnyk praktycheskoj psihologii obrazovaniya. – 2006. – № 1 (6). – S. 3–38.
7. Savenkov A. I. Konceptiya social`nogo intelektu / A. I. Savenkov // Obdarovana dy`ty`na. – 2006. – № 1. – S. 6–18.
8. Ushakov D. V. Social`nyj intellekt kak vid intellekta / D. V. Ushakov ; pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova // Social`nyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya. – M. : In-t psihologii RAN, 2004. – S. 11–28.
9. Filippova I. Emocijny`j intelekt yak zasib uspishnoyi samorealizaciyi / I. Filippova // Social`na psy`xologiya. – 2007. – № 4. – S. 38–47.

V.O. Savuliak, K.O. Bakun AGE-SPECIFIC INTERACTIONS BETWEEN SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND SOCIAL INTELLIGENCE (on research of schoolchildren).

One of the most important problems in psychology of personality is an ability of individual to be included into surrounding society. This problem is of a high importance as for both adults, children and adolescents. This mental property depends on many factors: external, social and internal, individually specific. The problem of factors and the peculiarities of social adaptation was investigated in this article on the basis of available scientific researches. The special attention is given to analysis of concept «social intelligence» as to the psychological component of social-psychological competence of a personality. The concept «social intelligence» is regarded in connection with the concepts «intellect» and «emotional intelligence» but has some disparities. The author proposes definition of this concept complementing it with perceptual and behavioural aspects and tries to form some pragmatic recommendations and advices how to ready to the social-psychological adaptation of a person. The problem of the levels of it's development in adolescence are examined in the article, because one of the most complicated psychological processes of teenage age is the effective course of the adaptation process and the formation of the communicative competence. Special attention is paid to the process of the structural components of the social-psychological competence. Data of experimental research of pupils' social intelligence and social-psychological adaptation components are presented and discussed. The article substantiates existence of correlation between the level of the individual social-psychological adaptation (adaptation, disadaptation, acceptance of others, self-acceptance, emotional comfort, internality, tendency to dominate) and the level of his/her social intelligence development. It has been noted that the potential of the enriching of the adolescent's personality greatly depends on the richness of their connections with the social world.

Key words: adaptation, socialization, social-psychological adaptation, intellect, social intellect (social intelligence), emotional intelligence, communicative competence, periodization of mental development, adolescent, youth.

УДК 159.923.2

Л.М. СПІВАК

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ ВЛАСНОГО НАЦІОНАЛЬНОГО «Я» У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Статтю присвячено особливостям становлення самооцінки власного національного «Я» у студентів закладів вищої освіти. Розкрито сутність національного «Я» особистості та його

самооцінки. Презентовано методику вивчення процесу становлення самооцінки власного національного «Я» у студентської молоді. Емпірично встановлено особливості становлення самооцінки власного національного «Я» у студентів перших-четвертих курсів закладів вищої освіти. У найбільшій кількості студентів виявлено адекватно високу самооцінку свого національного «Я», в найменшій – завищену та адекватно низьку самооцінку. Заниженої самооцінки власного національного «Я» у студентської молоді не виявлено. Статистично значущих змін у рівнях становлення самооцінки власного національного «Я» студентів від першого до четвертого курсу не визначено. Емпірично виявлено прояви типів національної ідентичності студентів із різними рівнями самооцінки їх національного «Я».

Ключові слова: самооцінка, національне «Я», завищена самооцінка, адекватно висока самооцінка, адекватно низька самооцінка, низька самооцінка, студентська молодь.

Стаття посвячена особливостям становления самооценки собственного национального «Я» у студентов высших учебных заведений. Раскрыта сущность национального «Я» личности и его самооценки. Представлена методика изучения процесса становления самооценки собственного национального «Я» у студенческой молодежи. Эмпирически установлены особенности становления самооценки собственного национального «Я» у студентов первых-четвертых курсов высших учебных заведений. У наибольшего количества студентов выявлено адекватно высокую самооценку своего национального «Я», у наименьшей – завышенную и адекватно низкую самооценку. Заниженной самооценки собственного национального «Я» у студенческой молодежи не выявлено. Статистически значимых изменений в уровнях становления самооценки собственного национального «Я» студентов от первого до четвертого курса не установлено. Эмпирически определены проявления типов национальной идентичности студентов с различными уровнями самооценки их национального «Я».

Ключевые слова: самооценка, национальное «Я», завышенная самооценка, адекватно высокая самооценка, адекватно низкая самооценка, низкая самооценка, студенческая молодежь.

Постановка проблеми. На тлі інтеграції України до Європейського простору та суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій у державі актуалізується питання розвитку національної самосвідомості її молодих громадян. В Указі Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей і молоді на 2016-2020 роки» та Державній Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді наголошено на нагальності розв'язання окресленого питання у вітчизняних закладах освіти. Вирішальним і сенситивним періодом розвитку національної самосвідомості особистості визначено пізній юнацький чи студентський вік. Із огляду на невідкладні державні завдання, для сучасної вітчизняної психологічної науки і практики особливої значущості набувають дослідження, присвячені розвитку національної самосвідомості українських студентів закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному вітчизняному науковому просторі останні дослідження і публікації присвячувалися окремим аспектам проблеми розвитку національної самосвідомості студентів закладів вищої освіти України.

Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентів вітчизняних закладів вищої освіти досліджувала Д. В. Піонтковська. Психолог емпірично зафіксувала більш інтенсивніший розвиток позитивної національної ідентичності у майбутніх учителів української мови і літератури та історії України. Адже здобуття цих спеціальностей передбачає поглиблене вивчення ними впродовж освітнього процесу ряду навчальних дисциплін, що зумовлюють такий позитивний вплив. Менш інтенсивний розвиток позитивної національної ідентичності вона виявила у майбутніх викладачів філософії, юристів, журналістів, логопедів, соціальних педагогів, психологів. Найменш інтенсивний – у майбутніх медичних працівників, геодезистів, фахівців сфери транспортних технологій. Зниження такої інтенсивності зумовлено специфікою програм їх навчання. Вони вивчають лише окремі навчальні дисципліни, які інтенсифікують розвиток позитивної національної ідентичності особистості [5].

Регіональний аспект процесу формування національної самосвідомості студентської молоді України був предметом дослідження А. В. Гафіатуліної. Психолог емпірично виявила домінування національної гідності й самоповаги у студентів закладів вищої освіти північних регіонів країни, національного самозвинувачення – південних, варіативності субетнічної належності – західних, значущості регіональної належності – східних. Виявлені особливості стали засадничими для розробки нею ефективної програми формування національної самосвідомості в українській студентській молоді [2].

Результати проведеного аналізу засвідчили, що за межами наукового інтересу сучасних вітчизняних психологів залишилося питання становлення самооцінки власного національного «Я» в українських студентів закладів вищої освіти нашої держави.

Формулювання цілей статті. Метою статті стало емпіричне вивчення особливостей становлення самооцінки свого національного «Я» в українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти. Досягненню визначеної мети сприяло вирішення таких завдань: 1) висвітлення психологічної сутності національного «Я» та його самооцінки у структурі національної самосвідомості особистості; 2) вибір методик дослідження; 3) емпіричне вивчення особливостей становлення самооцінки власного національного «Я» у студентів перших-четвертих курсів вітчизняних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. За нашою позицією, розвиток національної самосвідомості особистості юнацького віку є складним інтегративним процесом її самопізнання й емоційно-ціннісного самоставлення як до суб'єкта своєї нації. За результатами цього пізнання і ставлення особистість регулює власну поведінку у внутрішньонаціональному бутті та міжнаціональних взаємодіях. Епіцентром розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку виступає цілісне та інтегроване національне «Я», що сконструйовано з її усвідомлених уявлень і емоційно-ціннісних ставлень до себе як суб'єкта певної нації та носія її цінностей. Із огляду на такі уявлення і ставлення вона управляє своєю поведінкою у внутрішньонаціональному бутті й міжнаціональних взаємодіях. Самооцінка особистістю власного національного «Я» віддзеркалює значущість для неї власної національної належності та ідентичності, її якостей як суб'єкта конкретної нації. Така самооцінка виконує регулятивну функцію в її внутрішньонаціональному бутті та міжнаціональних взаємодіях [8].

За твердженнями М. Й. Боришевського, самооцінка є важливим компонентом національної самосвідомості особистості. Вчений вважає самооцінку такими судженнями особистості, в яких виявляється міра наявності у неї рис, що стосуються системи національних цінностей тієї спільноти, з якою вона себе ідентифікує. До цієї системи він зарахував якості національного характеру, усвідомлення особистістю відповідальності за долю своєї нації та т. ін. У структурі національної самосвідомості самооцінка характеризується за такими ж самими параметрами (адекватність, ступінь самокритичності, висота, стійкість), як і в інших видах самосвідомості [1].

На думку О. Д. Карнишева, основними проявами самооцінки особистістю своїх національних характеристик є рівень її національної самоповаги і ступінь вдоволення власною національною належністю. Завищений рівень цієї самооцінки засвідчують такі показники, як: надання особистістю домінуючого значення своїй нації та її представникам, порівняно з іншими націями; її ідентифікація з представниками своєї нації; постійне підкреслення винятковості своєї нації та її переваг. До показників адекватної високої самооцінки належать такі, як: впевненість особистості у значущості своєї нації, що зумовлено її знаннями про вагомі внески нації до світової скарбниці надбань у галузях історії, науки, культури, мистецтва тощо; знання про відомих представників своєї нації (учених, лікарів, поетів, художників, композиторів, спортсменів та т. ін.), про їх досягнення і гордість за них; досить сильне почуття національної гідності; повага до своєї нації та до себе як її представника. Адекватно низька самооцінка виявляється в таких показниках, як: внутрішня впевненість особистості у значущості своєї нації та усвідомлення невеликої вагомості її внеску до світової співдружності; впевненість у майбутньому своєї нації. Свідченням заниженої самооцінки є такі показники, як: нестача знань про можливості та переваги своєї нації; нерозуміння потенціалу своєї нації, її представників загалом і власного зокрема; приписування представникам нації низки негативних якостей; пригніченість і почуття меншовартості, що зумовлено належністю до такої нації [3].

Окремі показники рівнів самооцінки, окреслені О. Д. Карнишевим, схожі з певними показниками типів національної ідентичності, що охарактеризовані Г. У. Солдатовою [6]. А саме: показники адекватної високої самооцінки – з показниками позитивної національної ідентичності; завищеної самооцінки – гіперідентичності (національного фанатизму, націоізоляціонізму, націоєгоїзму); адекватної низької самооцінки – гіпоідентичності (націонігілізму); низької самооцінки – націонігілізму і національної індиферентності. Зроблений висновок був застосований в нашому емпіричному дослідженні.

Для досягнення цілей статті й розв'язання поставлених завдань на базі закладів вищої освіти міст Києва, Рівного, Бердянська і Кам'янця-Подільського упродовж 2016 і 2017 років було проведено емпіричне дослідження. У проведеному дослідженні взяли участь студенти перших-четвертих курсів. Зокрема – 77 студентів першого курсу, 76 студентів другого курсу, 79 студентів третього курсу і 77 студентів четвертого курсу. Всього – 309 респондентів. Їх вік – від 17 до 21 року, національність – українці.

В емпіричному дослідженні використовувався скорочений варіант «Діагностичного тесту ставлень» (ДТС, автор – Г. У. Солдатова) [6] у нашій модифікації [7]. Такий варіант передбачав застосування карток із двадцятьма чотирма однаковими якостями. Одна половина цих якостей відповідала позитивному полюсу шкали. А саме – дипломатичний, темпераментний, активний, економний, дотепний, спритний, комунікабельний, обережний, гордий, поступливий, наполегливий, акуратний. Інша половина – негативному. Зокрема – нав'язливий, безхарактерний, впертий, педантичний, зарозумілий, єхидний, хитрий, боягузливий, лицемірний, агресивний, жадібний, запальний.

Для визначення самооцінки свого національного «Я» студентам пропонувалося розглянути та послідовно якісно оцінити перелічені вище якості на двох картках: 1) «Я» як представник своєї нації»; 2) «Ідеальний представник моєї нації». Кількісні оцінки було замінено на якісні для уникнення можливої упередженості респондентів у процесі психологічного діагностування. Запропоновані оцінки прояву кожної якості були такими: повною мірою, середньо, слабо, відсутня. Вибрані якісні оцінки вони записували у відповідні клітинки таблиці. Обробка одержаних результатів проводилася таким чином. Спочатку якісні оцінки прояву кожної риси переводилися у кількісні за шкалою: «повною мірою» – «4»; «середньо» – «3»; «слабо» – «2»; «відсутня» – «0». Після цього за допомогою формули рангової кореляції Спірмена [4] обчислювалися кількісні показники самооцінок респондентів.

Статистична значущість відмінностей між кількісними показниками самооцінки власного національного «Я» у студентів перших-четвертих курсів визначалася за допомогою критерію ϕ^* -кутове перетворення Фішера [там само]. Значення ϕ^* для $p \leq 0,01$ позначено *; для $p \leq 0,05$ – **.

З огляду на схожість окремих показників рівнів самооцінки власного національного «Я» і типів національної ідентичності, про що зазначено вище, в дослідженні застосовувалася й методика «Типи етнічної ідентичності» (автори – Г. У. Солдатова і С. В. Рижова) [6] в нашій модифікації [7]. Методика складається з 30 тверджень, які презентують висловлювання різних людей із питань національної культури і взаємодій. Студентам потрібно було визначити, якою мірою їх думка збігається з думкою цих людей. У цій методиці також застосовувалося якісне оцінювання. Якісні оцінки, надані респондентами усім твердженням методики, переводилися у кількісні за такою шкалою: «згідний» – «+2»; «швидше згідний, ніж не згідний» – «+1»; «у чомусь згідний, у чомусь – ні» – «0»; «швидше не згідний, ніж згідний» – «-1»; «не згідний» – «-2». За ключем до методики визначалися типи національної ідентичності студентів: позитивну національну ідентичність, норму; і відхилення від неї, трансформації – національний фанатизм, націоізоляцізм, націоєгоїзм (гіперідентичність), націонігілізм (гіпоідентичність), національну індиферентність.

Одержані кількісні показники самооцінки власного національного «Я» у студентської молоді презентовано в табл. 1.

Таблиця 1

Показники самооцінки власного національного «Я» у студентів перших-четвертих курсів n=309

Курс	Кількісні показники підгруп респондентів із різним рівнем самооцінки (у %)			
	завищена	адекватно висока	адекватно низька	занижена
перший	6	84,4	9,6	–
другий	6,6	84,2	9,2	–
третій	5	82,3	12,7	–
четвертий	6,5	81,8	11,7	–

Як видно з таблиці 1, більшість студентів на всіх курсах вирізняються адекватно високою самооцінкою власного національного «Я». Найбільші кількісні показники встановлено на першому (84,4 %) і другому (84,2 %) курсах, незначною мірою менші – на третьому (82,3 %) і четвертому (81,8 %). Незначущість встановлених відмінностей підтвердилася статистично – $\phi^* = 0,434^{**}$. Студенти з такою самооцінкою досить високо оцінили позитивні якості свого національного «Я» і низько – негативні. Зокрема досить високі оцінки одержали від них такі позитивні якості, як: дипломатичний, дотепний, обережний, комунікабельний, наполегливий, акуратний, економний. Досить низькі оцінки – нав'язливий, безхарактерний, зарозумілий, єхидний, боягузливий, лицемірний, агресивний, жадібний.

Студентську молодь із адекватно високою самооцінкою власного національного «Я» характеризує позитивна національна ідентичність і національна самоповага. Цим респондентам властиві сильні позитивні почуття щодо належності до української нації з її «славною історією», «мелодійною мовою», «малювничою природою», «аутентичною культурою, звичаями і традиціями». Вони з великою повагою ставляться до ознак своєї нації (її мови, історії, культури) і виявляють позитивне ставлення до ознак інших націй. Їх вирізняє повага у ставленні до представників своєї нації й толерантне ставлення до представників інших націй.

У значно меншій частині студентської молоді на усіх курсах зафіксовано завищену та адекватно низьку самооцінку свого національного «Я». Так, найбільші кількісні показники завищеної самооцінки власного національного «Я» встановлено у студентів на другому (6,6 %) і четвертому (6,5 %) курсах, дещо менші – на першому (6 %) і третьому (5 %). Незначущість виявлених відмінностей засвідчено статистично – $\phi^* = 0,347^{**}$. Студентська молодь із цією самооцінкою дуже високо оцінила позитивні якості власного національного «Я» і надто низько – негативні. Високі оцінки студенти надали багатьом позитивним якостям – дипломатичний, активний, економний, темпераментний, гордий, дотепний, спритний, комунікабельний, обережний, наполегливий, акуратний. Низькі оцінки – таким негативним якостям, як: нав'язливий, безхарактерний, зарозумілий, ехидний, боягузливий, лицемірний, хитрий, агресивний, жадібний, запальний, впертий.

У студентів із завищеною самооцінкою свого національного «Я» помічено окремі прояви націоналізму і національного фанатизму. Ці студенти переконані в тому, що їх нація і спосіб життя її представників найкращі. Вони вважають, що на своїй національній території потрібно обмежувати права представників інших націй. На їх думку, права нації вищі від прав людини.

Найбільші кількісні показники адекватно низької самооцінки власного національного «Я» зафіксовано у студентської молоді на третьому (12,7 %) і четвертому (11,7 %) курсах, невеликою мірою менші – на першому (9,6 %) і другому (9,2 %). Незначущість встановлених відмінностей підтвердилася статистично $\phi^* = 0,254^{**}$. Студенти з цією самооцінкою досить низько оцінили позитивні якості свого національного «Я» (гордий, дипломатичний, комунікабельний, обережний, гордий, поступливий, наполегливий) і досить високо – негативні (впертий, педантичний, жадібний, лицемірний, запальний). Їм притаманні окремі прояви націоналізму. Зокрема – труднощі у спілкуванні з представниками своєї нації та, подекуди, не зовсім позитивне ставлення до них, а також прояви меншовартості щодо власної національної належності в окремих ситуаціях внутрішньонаціонального буття і міжнаціональних взаємодій. Студенти перших-четвертих курсів із завищеною та адекватно низькою самооцінкою власного національного «Я» заслуговують на додаткову увагу. Важливо емпірично виявити психологічні чинники становлення їх самооцінки й організувати відповідну розвивальну роботу, спрямовану на певне зниження завищеної та підвищення адекватно низької самооцінки національного «Я». Заниженої самооцінки свого національного «Я» в студентів не помічено. Отож, загалом у значній кількості студентів перших-четвертих курсів закладів вищої освіти встановлено адекватно високу самооцінку власного національного «Я», в невеликій – завищену чи адекватно низьку самооцінку. Статистично значущих змін між кількісними показниками рівнів становлення самооцінки свого національного «Я» у студентів від першого до четвертого курсу не зафіксовано.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Емпіричне вивчення становлення самооцінки власного національного «Я» у студентської молоді дозволило сформулювати такі висновки. Більшість студентів перших-четвертих курсів закладів вищої освіти характеризуються адекватно високою самооцінкою свого національного «Я». Невелика кількість студентів вирізняється завищеною та адекватно низькою самооцінкою власного національного «Я». Заниженої самооцінки свого національного «Я» у студентів не виявлено. Статистично значущих змін у рівнях становлення самооцінки власного національного «Я» студентів від першого до четвертого курсу не встановлено. Перспективним для подальшого дослідження вважаємо емпіричне визначення психологічних чинників становлення їх самооцінки та розробку розвивальних технологій, спрямованих на доцільне зниження завищеної та підвищення адекватно низької самооцінки національного «Я» у студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / Мирослав Йосипович Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
2. Гафіатуліна А. В. Психологічні особливості формування національної самосвідомості студентської молоді України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. В. Гафіатуліна. – К., 2018. – 20 с.

3. Карнышев А. Д. Межэтническое взаимодействие в Бурятии : социальная психология, история, политика / А. Д. Карнышев. – Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 1997. – 184 с.
4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – 2-е изд. – СПб. : Речь, 2006. – 392 с.
5. Піонтковська Д. В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Діана Володимирівна Піонтковська. – Острог, 2017. – 195 с.
6. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
7. Співак Л. М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності : монографія / Любов Миколаївна Співак. – Кам'янець-Подільський : Рута, 2015. – 300 с.
8. Spivak L. N. Psychological Foundations for the Development of the Young Person's National Self-Consciousness / L. N. Spivak // European Applied Sciences. – Germany (Stuttgart), January. – 2014. – № 1. – P. 94-96.

References

1. Bory'shevs'ky'j M. J. Osoby'stist' u vy'mirax samosvidomosti : monografiya / My'roslav Josy'povy'ch Bory'shevs'ky'j. – Sumy' : Vy'davny'chy'j budy'nok «Ellada», 2012. – 608 s.
2. Gafiatulina A. V. Psy'xologichni osobly'vosti formuvannya nacional'noyi samosvidomosti students'koyi molodi Ukrayiny' : avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy'xol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psy'xologiya» / A. V. Gafiatulina. – K., 2018. – 20 s.
3. Karnyshev A. D. Mezhjetnicheskoe vzaimodejstvie v Burjatii : social'naja psihologija, istorija, politika / A. D. Karnyshev. – Ulan-Udje : Izd-vo BGU, 1997. – 184 s.
4. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretacija dannyh / A. D. Nasledov. – 2-e izd. – SPb. : Rech', 2006. – 392 s.
5. Piontkov's'ka D. V. Psy'xologichni osobly'vosti rozvy'tku nacional'noyi identy'chnosti students'koyi molodi : dy's. ... kand. psy'xol. nauk : specz. 19.00.07 / Diana Volody'my'rivna Piontkov's'ka. – Ostrog, 2017. – 195 s.
6. Soldatova G. U. Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti / G. U. Soldatova. – M. : Smysl, 1998. – 389 s.
7. Spivak L. M. Psy'xologiya rozvy'tku nacional'noyi samosvidomosti osoby'stosti v yunosti : monografiya / Lyubov My'kolayivna Spivak. – Kam'yanecz'-Podil's'ky'j : Ruta, 2015. – 300 s.
8. Spivak L. N. Psychological Foundations for the Development of the Young Person's National Self-Consciousness / L. N. Spivak // European Applied Sciences. – Germany (Stuttgart), January. – 2014. – № 1. – P. 94-96.

L. M. Spivak PECULIARITIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE SELF-ESTEEM OF OWN NATIONAL «I» DURING STUDENTS.

The article devoted to the peculiarities for the development of the self-esteem of own national «I» in the students of institutions of higher education. The essence of the national «I» personality and his self-esteem revealed. Personality's self-esteem of own national «I» significance for own national identity and identity, her qualities as a subject of a particular nation. The methodology of studying the process for the development of self-esteem of the national «I» in the student's youth is presented.

The peculiarities for the development of self-esteem of the national «I» in the students of the first to fourth year higher education institutions were determined empirically. In the largest number of students, an adequately high self-esteem of their national self is revealed, in the smallest – overestimated and adequately low self-esteem. Student youth with an adequately high self-esteem of their own national self is characterized by positive national identity and national self-esteem. According to the convictions of students with an overestimation of self-esteem, it is necessary to restrict the rights of representatives of other nations on their national territory. Students with an inadequate self-esteem find difficulties in communicating with their nation's representatives, and occasionally not quite attitude toward them.

The adequately low self-esteem of the national «I» in student's youth was not revealed. There are no statistically significant changes in the levels for the development of self-esteem of the national «I» students from the first to the fourth year. The manifestations of the types of student's national identity with different levels of self-esteem of the national «I» empirically revealed.

Keywords: self-esteem, national self, overestimating self-esteem, adequately high self-esteem, adequately low self-esteem, low self-esteem, student youth.

ВПЛИВ РІВНЯ ДОМАГАНЬ НА ПРАГНЕННЯ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті здійснена спроба теоретичного узагальнення сучасних наукових доробок з актуальної проблеми самоактуалізації і самореалізації особистості у юнацькому віці. Проаналізовані особливості рівня домагань та самоактуалізації студентів-психологів. Наукова розвідка презентує результати емпіричного дослідження особливостей впливу рівня домагань на прагнення до самоактуалізації особистості в юнацькому віці як важливих чинників особистісного розвитку, психічного здоров'я, можливості досягнення успіху та повнішої реалізації свого внутрішнього потенціалу.

Ключові слова: самоактуалізація, рівень домагань, самореалізація, саморозвиток, потреба, мотивація, самооцінка, успіх.

В статье предпринята попытка теоретического обобщения современных научных разработок по актуальной проблеме самоактуализации и самореализации личности в юношеском возрасте. Проанализированы особенности уровня притязаний и самоактуализации студентов. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей влияния уровня притязаний на стремление к самоактуализации личности в юношеском возрасте как составляющих, которые являются важными факторами личностного развития, психического здоровья, возможности достижения успеха и полной реализации своего внутреннего потенциала.

Ключевые слова: самоактуализация, уровень притязаний, самореализация, саморазвитие, потребность, мотивация, самооценка, успех.

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає постійної роботи молодого покоління над собою, життєвого та професійного самовизначення, посилення відповідальності за своє майбутнє, за можливість досягнення успіху, за повнішу реалізацію свого внутрішнього потенціалу, формування та розвитку таких особистостей, які здатні вирішувати проблеми і долати труднощі, здійснювати вибір і проявляти самостійність, відповідальність. В сучасних умовах життя в Україні, коли повноцінне становлення особистості, її самореалізація та самоактуалізація здавалися б не можливими (в силу економічних, соціальних, політичних факторів) в дійсності ж ми спостерігаємо контрарверсійні факти загострення прагнення громадян (а особливо, студентської молоді) до самовизначення, свободи духу, тенденції повної безкорисливої самовіддачі, зміцнення віри в себе, максимальне втілення власних можливостей. Тому саме зараз, особливої актуальності набуває проблема самоактуалізації насамперед студентської молоді. За словами К. Роджерса, “важливий мотив життя людини – це актуалізація, тобто збереження і розвиток себе, максимальне виявлення кращих якостей власної особистості, закладених у неї від природи”. [4] Потреба у самоактуалізації є природною потребою, що надає ідивідуальному життю людини яскравої спрямованості та глибокого сенсу, допомагає встояти серед життєвих негараздів. А. Маслоу зазначає, що для самоактуалізації необхідний високий рівень домагань, прагнення максимальної реалізації своїх талантів і можливостей. Особистість яка самоактуалізується – це особистість, яка живе повним життям, це людина яка досягла того рівня особистісного розвитку, що потенційно закладений в кожному з нас [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації особистості знаходимо в працях представників гуманістичної психології – А. Маслоу, Р. Мея, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла тощо.

У вітчизняній психології проблему розвитку та формування особистості представлено концепціями Б. Ананьєва, К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, І. Беха, Л. Божович, О. Бондаренка, М. Боришевського, Б. Братуся, І. Булах, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, О. Орлова, В. Роменця, С. Рубінштейна, В. Татенка, Т. Титаренко та ін. Водночас, проблема самоактуалізації особистості є однією з тих, що залишається недостатньо дослідженою у психологічній науці, особливо у площині діагностичного вивчення.

З огляду на актуальність проблеми **завданнями** даної наукової розвідки є: аналіз теоретичних підходів до дослідження рівня домагань і самоактуалізації особистості та представлення результатів проведеного емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення рівня домагань і його впливу на само актуалізацію сучасних студентів

Виклад основного матеріалу. Сучасна епоха швидких соціальних змін, що характеризується новими викликами спонукає особистість незмінно переорієнтовувати власні сформовані і усталені

життєві цінності, перебудовувати себе. Саме в таких умовах актуальних трансформацій проблема розвитку особистісного потенціалу постає більш гостро і у новому вимірі. Особливої актуальності набуває питання створення умов для особистісної самоактуалізації, пошуку необхідних стимулів до особистісного зростання і розвитку творчого потенціалу тих індивідів, в сферу професійної і трудової діяльності яких входить навчання, виховання і надання допомоги. Самоактуалізація визначається як психічне новоутворення, що має безпосередній зв'язок із формуванням максимально високих здібностей, характеризується потребою досягати успіху, та вмінням долати перешкоди і прямувати до непізнаних вершин зростання, як особистісного так і професійного. Розвиток самоактуалізації виказує собою вічну цінність для будь-якого сучасного суб'єкта й тісно пов'язаний із прагненням особистості до самореалізації.

Ідея самореалізації була привнесена у психологічну науку відомими психологами К. Юнгом (ідея: індивідуалізації як процесу розвитку цілісності та руху до свободи) й А. Адлером (ідея: прагнення до самовдосконалення як важливий мотив, універсальне прагнення). Подальшу розробку ці ідеї знайшли у концепціях самореалізації К. Хорні, самоактуалізації К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Дж. Олпорта тощо. Усі ці концепції стосуються феномена самореалізації людини, в основі якого лежать потреби зростання, розвитку і самовдосконалення.

Зазначимо, що поняття “самореалізація” є синонімічним не лише терміну “самоактуалізація” (А. Маслоу), а й таким поняттям як “інтеграція” (З. Фрейд), “індивідуалізація” (К. Юнг), “компенсація” (А. Адлер), “персоналізація”, “особистісне зростання” (К. Роджерс) і позначає стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу, здійснення індивідуальних і особистісних можливостей “Я” як власними зусиллями, так і засобами спільної з іншими видами діяльності та спілкування. Процес самореалізації особистості розглядається, перш за все, як процес реалізації її потенційних можливостей.

Кожна людина прагне реалізувати свій внутрішній потенціал по-своєму, що з одного боку сприяє процесу індивідуалізації, а з іншого – може обмежувати рівень досягнень людини внаслідок недостатньо докладених зусиль. Таким чином, за А. Маслоу – в кожній людині є “здорове” зерно, яке може розвинути, а може і не розвинути в повноцінну (самоактуалізовану) особистість. Для української молоді характерний високий рівень самокерованості та “свободи духу”, вона вважає себе суб'єктом самовизначення, активним господарем власного життя, а це припускає наявність особливої внутрішньої активності, яка знаходить вираз в активності зовнішній. Активність у даному випадку виступає не просто як властивість живого організму, а як згусток енергії в результаті актуалізації потенційних сил людини. Необхідним компонентом активності є властивість здійснювати вольові зусилля (проводити вибір, приймати рішення і виконувати їх). Активність особистості ґрунтується на спроможності впроваджувати внутрішні можливості (цілі, наміри, задуми), тобто здатності самоактуалізуватися. На даному етапі молоде покоління стає на шлях індивідуалізації, що забезпечує правильність вибору, активізує самосвідомість, краще розуміння себе. Активність спонукає особистість до постійного руху (життєдіяльності), заперечуючи сталість. Самоактуалізована особистість, має високу мотивацію розвитку. Вона приймає свої почуття, імпульси, емоції та бажання такими, як вони є. [2;3]

Виходячи із загального аналізу даних, отриманих на основі тестування, соціальних контактів та зібраних фактів А. Маслоу виявив найбільш загальні характеристики самоактуалізованої особистості [2, 3]: більш ефективне сприйняття реальності та більш комфортні відносини з нею; прийняття (себе, інших, природи); спонтанність, простота, природність; центрованість на задачі (на відміну від центрованості на собі); деяка відчуженість та потреба усамітнення; автономія, незалежність від культури і середовища; постійна свіжість оцінки; містичність; почуття співпричетності, єднання з іншими; більш глибокі міжособистісні відносини; демократична структура характеру; розрізнення засобів і цілей, добра і зла; філософське, невороже почуття гумору; самоактуалізована творчість; опір аккультурації, трансцендування будь-якої приватної культури.

Людям, у яких переважає мотивація розвитку особистості, не властиве «прагнення до спокою». У таких людей задоволення потреби посилює, а не послаблює мотивацію, просуваючи до нових досягнень. Самоактуалізовані люди самореалізуються, насолоджуючись самим життям взагалі і практично всіма його аспектами, у той час як інші люди в більшості своїй насолоджуються лише окремими моментами тріумфу, досягнення мети або вищими переживаннями.[3] Тому слід зазначити, що на даному етапі молоде покоління має високу мотивацію розвитку, постійно прагне до досягнення кращого результату, прагне до самореалізації свого внутрішнього потенціалу задля знаходження гармонії, досягнення цілей, піддається своїм внутрішнім переживанням та постійно перебуває в русі. Саме це дає можливість молоді частіше відчувати вершини переживань та постійно самовдосконалюватись актуалізовуватись, неперервно відчувати зв'язок сьогодення і майбутнього,

тобто мати певні перспективи подальшого розвитку і постійно насолоджуватись самим процесом життя.

Однією із складових загальної саморегуляції, самовиховання, самопізнання, самооцінки, як основи саморегулювання, як одного із внутрішніх факторів самовдосконалення є моральна регуляція. Молодь, яка обрала свій стиль саморегуляції, є найбільш вільною від випадкових зовнішніх команд, соціальна регуляція перетворюється у внутрішньому світі людини у двох напрямках. Це, по-перше, регуляція взаємодії індивіда з оточуючим середовищем (діяльність), по-друге, регуляція взаємовідносин індивіда з іншими людьми, а через них і з самим собою (спілкування).[1]

Можна припустити, що самоактуалізована студентська молодь є вільною в своїх діях, відносно незалежною від фізичного і соціального оточення. Ця автономія дозволяє їй покладатися на свій власний потенціал, довіряти своїм власним виборам та оціночним судженням, тобто визначальним в такому випадку виступає внутрішній локус (джерело). Вона все частіше починає відчувати, що локус оцінки знаходиться всередині неї самої, все менше орієнтується на стандарти за якими живуть "всі". Людина усвідомлює, що вибір – це особиста справа і що єдине, що має сенс-це відповідь на запитання :“Чи повністю мене задовольняє і чи вірно виражає мене мій образ життя?”[3].

Самоактуалізованим особистостям, на відміну від інших, властиво саме динамічне прагнення до розвитку, а також постійна напруга «заради далекої і часто недосяжної мети» [2]. За В. Франклом, самоактуалізований особистості притаманні такі основні здібності: здатність до самотрансценденції, здатність до самоусунення. Перша здатність виявляється у спрямованості людини на щось, що існує поза нею, у постійному виході за межі самої себе. Друга – в її можливості піднятися над собою і над ситуацією, подивитися на себе з боку (за М. М. Бахтіним – об'єктивація). [5]

З метою експериментального вивчення проблеми особливостей впливу рівня домагань на прагнення до самоактуалізації особистості в юнацькому віці (на прикладі студентської молоді віком від 16 до 21 року) нами були використані методи дослідження, а саме: моторна проба Шварцландера (методика визначення рівня домагань); методика «Потреба в досягненні» Ю.М.Орлова .

Аналіз результатів дослідження впливу рівня домагань (моторна проба Шварцландера) у студентів показав, що лише 68% мають високий рівень домагань. Студенти прагнуть постійно поліпшувати рівень своїх домагань, самовдосконалюватися, вирішувати дедалі складніші завдання, досягати важких цілей. Сучасна молодь не пасує перед викликами сьогодення. Внутрішній потенціал активізує до дій та пошуків відповідей на складні питання, що пов'язані із прагненням розуміти себе та об'єктивну реальність у всій її складності. Ще 24% досліджуваних мають помірний рівень домагань. Дані обстежувані стабільно й успішно вирішують коло завдань середньої складності, не прагнучи поліпшити свої досягнення й уміння перейти до складніших цілей. Більшість юнаків у вибірці (8%) мають низький рівень домагань. Вони вибирають занадто легку й просту мету, що може пояснюватися: а) заниженою самооцінкою, сумнівами у власних силах, «від комплексу неповноцінності», або б) «соціальної хитрості», коли, поруч із високою самооцінкою і самоповагою, людина уникає соціальної активності і важких, відповідальних справ та цілей.

Результати отримані за методикою «Потреба в досягненні» Ю.М.Орлова показали, що у 63% студентів присутній високий рівень потреб у досягненнях. Даний результат вказує на активність, ініціативність досліджуваних. Якщо зустрічаються перешкоди студенти з високим рівнем потреб у досягненні шукають способи їхнього подолання, відрізняються наполегливістю в досягненні мети, схильні планувати своє майбутнє на більшій проміжки часу. В цих людей найбільш виражені такі риси: наполегливість в досягненні цілей; постійне прагнення зробити краще; незадоволеність легким успіхом; готовність прийняти допомогу та допомогти іншим при виконанні складних завдань. У 28 % обстежуваних присутній середній рівень потреб у досягненнях, ці особистості зазвичай ведуть себе досить активно, інколи мають здатність проявляти свою ініціативу, часто досягають своєї мети. Та на відміну від студентів з високим рівнем потреб, вони не вбачають перспективи у планах на майбутнє. Юнаки із середнім рівнем потреб у досягненнях ставлять перед собою цілі, яких вони можуть досягнути протягом невеликого проміжку часу. Варто зауважити, що цей рівень є найбільш поширеним серед представників юнацького віку. На нашу думку, тут спрацьовує стереотипне мислення й ставлення до реальностей життя не через власний аналіз, а за прикладом нав'язаним сторонніми особами, значимими людьми, або ж власною відмовою від пошуку змін. Так як це вимагатиме більшої витрати внутрішніх сил та енергій, прийняття викликів сучасного життя, взяття на себе відповідальності, свідомого виходу із так званої «зони комфорту». У 9% юнаків був виявлений низький рівень потреб у досягненнях – вони уникають відповідальних завдань, шукають причини відмови від них. Ставлять перед собою невинновиправдано завищені цілі, погано оцінюють свої

можливості. В інших випадках, навпаки, вибирають легкі завдання, що не вимагають особливих інтелектуальних, емоційних та фізичних затрат.

У обстежуваних із слабкою потребою в досягненнях недостатньо виражена внутрішня мотивація діяльності, яка пов'язана не із зовнішніми обставинами, а з самим змістом діяльності. При цьому вони більше керуються захисною мотивацією (мотивація уникнення невдачі: не отримати погану оцінку, не бути відрахованим або звільненим тощо). Потреба в досягненні прямо і позитивно корелює з активністю в науковій роботі. Результати нами представлені графічно (див рис 1.).



Рис.1. Кількісні показники підгруп різного рівня потреби у досягненнях (за методикою «Потреба у досягненнях»)

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, самоактуалізована особистість прагне до розвитку, має високу мотивацію розвитку. Вона приймає свої почуття, імпульси, емоції та бажання такими, як вони є. Високий рівень домагань, який передбачає оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку, у свою чергу самоактуалізація передбачає наявність високого рівня домагань, чим вище рівень домагань у юнаків, тим краще вони відчують нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тим більше прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, тим більше у них розвинена саморегуляція і рефлексія, здатність природно і розкуто демонструвати оточуючим свої емоції, більш позитивно оцінюють природу людини, більш здатні до встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, більш прагнуть до придбання знання про навколишній світ і творчості.

Практична значимість проведеного дослідження полягає у тому, що отримані результати можна використовувати у роботі практичних психологів і сучасних педагогів під час вирішення завдань щодо формування особистості, із розвитку і гармонізації внутрішніх умов самоактуалізації. Перспективи подальшої розробки та вивчення проблеми впливу рівня домагань на розвиток прагнення до самоактуалізації особистості вбачається у розробці моделі психологічного консультування молоді, а також у створенні програми підготовки психологів до надання психологічної допомоги з даної проблеми у сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Воробйов А. М. Проблема самореалізації особистості як соціального явища в системі "суспільство-індивід" / А. М. Воробйов // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне : РДГУ, 2004. – Вип. 30. – С. 9–12.
2. Маслоу А. Психологія бытия / А. Маслоу. – Киев : Рефл-бук ; Веклер, 1997. – 300 с.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под общ. ред. : Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 425 с. Роджерс К. Кілька важливих відкриттів / К. Роджерс // Вісник МГУ. Серія 14. Психологія. – 1990. – № 2. – С. 58–65.
4. Франкл В. Людина в пошуках сенсу / В. Франкл. – М. : Прогрес, 1990. – 368 с.

References

1. Vorobjov A. M. Problema samorealizacii osobistosti jak social'nogo javishha v sistemi "suspil'stvo-individ" / A. M. Vorobjov // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i viovannja v zakladah osviti : zb. nauk. pr. : nauk. zap. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – Rivne : RDGU, 2004. – Vip. 30. – S. 9–12. – (Psihologija).
2. Maslou A. Psihologija bytija / A. Maslou. – Kiyev : Refl-buk ; Vekler, 1997. – 300 s.
3. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody / A. Maslou ; pod obshh. red. : G. A. Balla, A. N. Kirichuka, D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 1999. – 425 s. – (Zolotoj fond mirovoj psihologii).
4. Rodzhers K. Kil'ka vazhlivih vidkrittiv / K. Rodzhers // Visnik MGU. Serija 14. Psihologija. – 1990. – № 2. – S. 58–65.
5. Frankl V. Ljudina v poshukah sensu / V. Frankl. – M. : Progres, 1990. – 368 s.

O.G.Stavytska, Y.V. Bunechko INFLUENCE OF THE LEVEL OF CLAIMS ON PURSUIT OF SELF-ACTUALIZATION OF THE STUDENT'S YOUTH

The article attempts to theoretical generalization of modern scientific achievements on the actual problem of self-actualization and self-realization of the personality in the youth. The features of the level of aspirations and self-actualization of students-psychologists are analyzed. Scientific research presents the results of an empirical study of the peculiarities of the impact of the level of aspirations on the desire to self-realization an individual in juvenile age as important factors in personal development, mental health, the ability to achieve success and more fully realize their internal potential.

The present demands the constant work of the younger generation over itself, life and professional self-determination, increasing responsibility for their future, for the possibility to reach success, for the full realization of their internal potential, the formation and development of such individuals who are able to solve problems and overcome difficulties, make choices and manifest themselves independence, responsibility.

In today's living conditions in Ukraine, when a full-fledged personality formation, its self-realization and self-actualization would seem impossible (due to economic, social, political factors), in reality we see controversial facts of exacerbating the aspirations of citizens (and especially student youth) for self-determination, freedom of spirit, tendencies of complete selfless dedication, strengthening of belief in oneself, maximal realization of own possibilities. The need for self-actualization is a natural necessity, which gives the individual life of a person a bright orientation and deep meaning, helps to resist life's disadvantages.

Key words: self-actualization, level of aspirations, self-realization, self-development, need, motivation, self-esteem, success.

УДК 159.922.2:612.176

О. Г. СТАВИЦЬКА, І. І. ВОРОБЕЙ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ НА УЧБОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

Стаття висвітлює результати теоретичного та емпіричного дослідження стресостійкості, формування та розвиток якої має місце в умовах навчальної діяльності сучасних студентів – психологів. Уточнюється сутність понять стрес та стресостійкість в ракурсі практичної підготовки студентів психологічних спеціальностей. Виокремлюються особистісні складові та психологічні особливості й чинники розвитку стресостійкості у студентів початківців та студентів випускних курсів.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, студентський період, учбова діяльність, психологічні особливості, мотиви навчання.

Статья освещает результаты теоретического и эмпирического исследования стрессоустойчивости, формирование и развитие которой имеет место в условиях учебной деятельности современных студентов - психологов. Уточняется сущность понятий стресс и стрессоустойчивость в ракурсе практической подготовки студентов психологических специальностей. Выделяются личностные составляющие и психологические особенности и факторы развития стрессоустойчивости у студентов начальных и студентов выпускных курсов.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, студенческий период, учебная деятельность, психологические особенности, мотивы обучения.

Постановка проблеми. Проблема стресостійкості зумовлена різким розвитком інформатизації сучасного суспільства. Великий інформаційний потік збільшує навантаження на когнітивну сферу особистості, що призводить до появи функціональних змін в емоційній, поведінковій та особистісній сферах. Часті конфлікти і велике внутрішнє напруження можуть викликати складні фізіологічні зміни в організмі людини, а сильна емоційна напруга призводить до появи – стресу. Стресостійкість студентів визначається наявністю стресогенних факторів у навчальному середовищі, наприклад, таких як ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення у майбутній професійній діяльності. Таким чином, постійний стан стресу і його наслідки становлять серйозну загрозу психічному здоров'ю студентів. Юність – це період формування майбутнього професіонала, рівень стресостійкості якого безпосередньо впливає на успішність його діяльності, стиль життя та суспільну активність. Саме тому дослідження феномену стресостійкості дає можливість зрозуміти як зберегти психічне здоров'я на всіх активних етапах нашого життя, зокрема в студентський період.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливу увагу науковці звертають на проблему стійкості особистості до стресу і її стресогенних чинників (Л. Н. Аболін, Ю. М. Блудов, Л. А. Китаєв-Смик, О. А. Кириленко, В. Л. Маришук, Е. А. Мілерян, В. Є. Мільман, В. Ф. Моргун, Г. С. Нікіфоров, В. М. Писаренко, С. М. Симоненко, Л. П. Степанова, Р. Бенджамін, Э. Геллгорн, Р. Грін, Р. Лазарус, тощо.). У іншій площині, зокрема питанням інтелектуально-пізнавальних детермінант стресостійкості займалися багато радянських та вітчизняних дослідників, а саме: А. Ц. Пунін, Б. А. Вяткін, Ю. Я. Кисельов, Ю. Л. Ханін, А. В. Родіонов, О. А. Чернікова, Г. В. Ложкін, Р. М. Загайнов, тощо, також зарубіжних науковців Е. Сміз, Т. Орлик, Д. Голд, Дж. Тейлор, К. Купер тощо. У їхніх працях підкреслюється значення окремих чинників, які сприяють розвитку стресостійкості особистості, а саме: критичність мислення, передбачення загрозливих подій, перцептивні здібності, мислинневі образи як випереджаючі елементи самопочуття та поведінки, самоконтроль, а також інші когнітивні чинники, розвиток та регуляція яких підвищує толерантність особистості до умов психологічного стресу.

Метою наукової розвідки є аналіз теоретичних та емпіричних даних щодо вивчення питання психологічних особливостей впливу стресостійкості на учбову діяльність сучасної студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Для психологічного операціоналізування категорія стресу у сучасній науковій літературі використовується у трьох значеннях. По-перше, поняття “стрес” визначається як будь-які зовнішні стимули чи події, що викликають у людини дискомфорт. По-друге, стрес відноситься до суб'єктивної реакції і відображає внутрішній психічний стан напруги і збудження; він інтерпретується як емоції, захисні реакції, що відбуваються у самій людині. По-третє, за У. Кенноном і Г. Сельє, стрес може бути фізичною реакцією організму на запропоновану вимогу чи шкідливий вплив. Функцією таких фізіологічних реакцій, ймовірно, є підтримка поведінкових дій і психічних процесів для подолання цього стану [2].

Теоретичне опрацювання наукових психологічних та медичних джерел дає можливість стверджувати, що лівова частка визначень наголошують на негативному аспекті стресу. Зокрема, Р. С. Немов пояснює поняття “стрес” як “негативний емоційний стан, що виникає в результаті фрустрації або серйозних невдач у житті людини і полягає в неадекватній і дезадаптаційній поведінці” [5].

Навчальна діяльність студентів завжди була пов'язана з високим рівнем стресогенного навантаження, а вплив стресорів сучасного середовища додатково збільшує це навантаження. У сучасного студентства досить часто порушується емоційний, когнітивний, поведінковий та мотиваційний компонент діяльності, що пов'язаний зі підвищеним рівнем стресу та зниженням показників стресостійкості.

Стресостійкість являє собою складну системну характеристику людини, яка відображає її здатність успішно здійснювати свою діяльність в складних та екстремальних умовах. Згідно Б. Х. Варданяну, стресостійкість можна визначити як «властивість особистості, що забезпечує гармонійне існування всіх компонентів психічної діяльності в емоціогенній ситуації тим самим сприяючи успішному виконанню цієї діяльності» [3].

Стресостійкість – інтегративна властивість особистості, яка характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, яке забезпечує оптимальне успішне досягнення цілі діяльності в складному емотивному середовищі. Стресостійкість – є інтегральною якістю особистості, основою позитивної соціальної взаємодії людини, яка характеризується емоційною стабільністю, низьким рівнем тривожності, високим рівнем саморегуляції, психологічною готовністю до стресу [4].

Як вважає А.Л. Церковський, в даний час стресостійкість менш висвітлена у наукових публікаціях, ніж проблема стресу. Однак, на думку А.А. Андрєєвої, дослідження проблеми підвищення стресостійкості не тільки працюючого населення, але і студентів є не менше актуальним, так як рівень стресостійкості пов'язаний з успішністю навчальної діяльності студентів і їхнім ставленням до власної професії, й як наслідок, впливає на підготовку конкурентоздатних і професійних фахівців[1]. М.Л. Хуторян у своїй праці доводить, що при застосуванні антистресових стратегій перед іспитами, значно зростає стресостійкість студентів під час інтелектуальних випробувань [8]. Молода людина може часто перебувати в стресових та конфліктних ситуаціях, що призводить до збільшення психологічних навантажень, порушення рівноваги нервових процесів, які супроводжуються зниженням стресостійкості. Для виокремлення основних компонентів стресостійкості, вважаємо за необхідне розглянути структуру конфліктостійкості, яка складається з наступних компонентів: емоційний – полягає в умінні людини контролювати свій емоційний стан у перед конфліктних та конфліктних ситуаціях, у здатності відкрито виявляти свої емоції без приниження особистості опонента, не переходити в депресивні стани у разі затяжного конфлікту чи програшу в ньому (відображає рівень і характер збудливості психіки та її вплив на успішність спілкування в складних ситуаціях); волевий – це здатність до свідомого контролю й володіння собою, терпимості до інших, самовладання й самоконтролю, несприйняття провокаційних дій опонента; пізнавальний – це стійкість функціонування пізнавальних процесів особистості; цей компонент включає вміння визначати початок перед конфліктної ситуації, здійснювати об'єктивний аналіз причин її виникнення, прогнозувати розвиток конфлікту й можливі наслідки, швидко приймати правильні рішення; мотиваційний – забезпечує адекватність прагнень у конфлікті, їх спрямованість на пошук шляхів розв'язання суперечностей, здатність коригувати інтереси залежно від зміни обставин і конкретної ситуації; психомоторний – забезпечує правильність дій, їх чіткість і відповідність ситуації. Полягає в умінні володіти своїм тілом, контролювати свої жести, міміку [9].

В якості складових компонентів особистісного когнітивного ресурсу стресостійкості можна виокремити наступні елементи, саме: функціональний компонент – характеризується він наявністю відповідного потенціалу когнітивних функцій (уваги, пам'яті, мислення) молодих людей, які є необхідними складовими реалізації виходу із конкретної стресової ситуації; компонент самооцінки – демонструє рівень основних елементів підготовленості людини до підвищення власної стресостійкості, полягає у з'ясуванні причин суб'єктивно низького або високого оцінювання стресової ситуації, адекватності такої оцінки та моделювання шляхів досягнення вищого рівня стійкості до стресів; стильовий компонент – містить показники, які характеризують індивідуально-своєрідні прийоми переробки інформації про актуальну та стресову ситуацію; соціально-когнітивний компонент – характеризується наявністю соціально-психологічних особливостей «викривлення» людиною інформаційного потоку, що відбувається за умов наявності ірраціональних та неконструктивних уявлень про свої можливості і часто є причиною виникнення стресових станів; когнітивно-поведінковий компонент – характеризує стратегії дій людини, спрямовані на подолання стресових ситуацій, а також характеризує особистий поведінковий тип у діяльності, що може сприяти виникненню стресових ситуацій [7].

На основі структурних компонентів стресостійкості виділяють наступні її властивості: адаптаційно - діяльнісний механізм, регуляція, захист, стійкість. Зокрема С. Анохіна, розглядає стресостійкість як динамічний процес адекватного реагування, що постійно змінюється в залежності від ситуації, та стресора. Стресостійкість молоді людини проявляється в здатності адаптуватися до стресових ситуацій зберігаючи високу ефективність власної життєдіяльності. Адаптація може приймати форму протидії стресору, уникнення чи пристосування до впливу стресу [7]. Стресостійкість – одна з основних значимих характеристик особистості, що дає їй можливість розкривати свій потенціал та індивідуальність, через власну суб'єктність. Молода людина може стати суб'єктом діяльності в тому випадку, якщо діяльність носить цілісний характер. Виділяють наступні функціональні компоненти цілісної діяльності: 1) цілеспрямованість, 2) інформаційний компонент, 3) прогнозування, 4) прийняття рішень, 5) організація та виконання діяльності, 6) спілкування й комунікація, 7) контроль, 8) оцінка, 9) корекція [6]. Таким чином, проблема стресостійкості пов'язана з аспектами місця і ролі суб'єкта в житті суспільства [2]. Що в свою чергу актуалізує механізми психологічної самоорганізації, самоврядування та саморегуляції при розкритті творчого потенціалу особистості, через це першочергового значення набувають завдання підготовки в системі освіти стресостійкого майбутнього спеціаліста.

Аналіз результатів дослідження. Для вивчення психологічних особливостей стресостійкості та її впливу на учбову діяльність студентів нами було організоване та проведене експериментальне дослідження. У ньому взяли участь 34 студенти психологічного факультету, віком 19 - 21 рік.

Аналізуючи емпіричні результати дослідження стресостійкості студентів – психологів 4 та 2 курсів ми отримали показники, що свідчать про чіткі межі середнього рівня стресостійкості в обох вибірках досліджуваних (див. рис. 1).

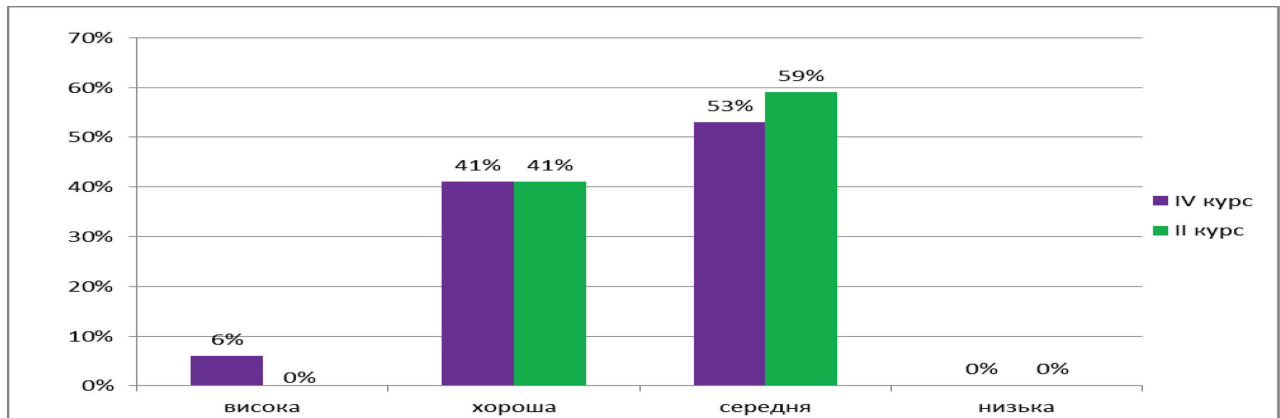


Рис. 1. Кількісні показники підгруп різного рівня стресостійкості студентів – психологів 2-го та 4-го курсів (у%)

Це вказує на те, що внутрішня напруженість студентської молоді, яка спровокована зовнішньо – суб'єктивними стресорами, змушує організм постійно перебувати в стані кооперації для підтримання загального гомеостазу психічних, фізіологічних та внутрішньо – особистісних процесів. Високі показники стресостійкості (див. рис.1) спостерігаються лише в одній вибірці студентів психологів 4 курсу, тобто здатність не піддаватися впливу стресових чинників, зберігаючи при цьому психічне та фізичне здоров'я, можлива лише при чіткому розумінні власних сил та переваг, досвіду міжособистісної інтеракції та розумінні психологічних особливостей людей. Низький рівень стресостійкості не притаманний жодній групі досліджуваних, що свідчить про психологічну готовність студентів – психологів різних курсів до професійної діяльності в майбутньому.

Для виявлення взаємозв'язків між всіма показниками означених психічних явищ (саморозвитку, рівня стресостійкості та мотивів навчальної діяльності у студентів), діагностованих комплексом методик, нами було використано метод рангової кореляції Спірмена. Проаналізувавши отримані показники кореляційного аналізу стресостійкості, саморозвитку та мотивів навчальної діяльності 2-го та 4-го курсів можемо говорити про виявлені позитивні зв'язки в наступних групах: стресостійкість та саморозвиток: ($r_s = 0.164$, $r_s = -0.347$; $p \leq 0.05$); стресостійкість та комунікативні мотиви навчання: ($r_s = 0.095$, $r_s = -0.212$; $p \leq 0.05$); стресостійкість та мотиви уникнення: ($r_s = -0.128$, $r_s = -0.076$; $p \leq 0.05$); стресостійкість та мотиви престижу: ($r_s = 0.298$; $r_s = -0.025$; $p \leq 0.05$); стресостійкість та професійні мотиви: ($r_s = 0.01$; $r_s = -0.393$; $p \leq 0.05$); стресостійкість та мотиви творчої самореалізації: ($r_s = -0.248$, $r_s = -0.02$; $p \leq 0.05$); стресостійкість та навчально – пізнавальні мотиви: ($r_s = -0.076$, $p \leq 0.05$; $r_s = -0.499$, $p \leq 0.01$); стресостійкість та соціальні мотиви: ($r_s = -0.498$, $p \leq 0.01$; $r_s = 0.004$, $p \leq 0.05$).

Встановлено, що обернений слабкий кореляційний зв'язок з фактором стресостійкості мають такі мотиви – навчання, комунікативні мотиви, мотиви престижу та мотиви творчої самореалізації, а це в свою чергу свідчить, що на перший план в студентів – психологів виступає відчуття гармонії психічного та фізичного здоров'я, здатність активно керувати власним життям, при цьому без реалізації егоцентричних та особистісно – професійних мотивів. Схожий зв'язок прослідковується в обох групах досліджуваних між показниками стресостійкості та мотивами уникнення, тобто при хороших ресурсних механізмах подолання стресогенних ситуацій, мотивація до уникнення конфронтації з соціальним середовищем буде менш вираженою, можливо через відсутність страху до невдачі.

Зафіксовано кореляційний зв'язок між мотивами навчально – пізнавальної діяльності та стресостійкості у четвертокурсників. У процесі навчання, коли отримання нових знань та вмінь переплітається з особистісними прагненнями, виникає можливість їх практичної реалізації в буденному житті, що сприяє підвищенню показників стресостійкості через новизну апробації отриманого теоретичного знання, особливо у майбутніх психологів, які незабаром стануть молодими спеціалістами.

Отриманий значний кореляційний зв'язок ($r_s = -0.498$; $p \leq 0.01$) показників стресостійкості та соціальних мотивів навчання в другокурсників. У стабільних, гармонійних, сприятливих

умовах життя майбутні спеціалісти психологи націлені надавати допомогу людям щодо вирішення їхніх психологічних проблем, при вирішенні психологічних проблем пересічної людини. Та, в силу соціально – економічних та політичних негараздів у суспільстві, підвищення рівня стресу та стресогенних факторів знижують можливості та прагнення допомогти іншим, через недостатні внутрішні ресурси та досвід. Зафіксовано, що стресостійкість має помірний обернений кореляційний зв'язок ($r_s = -0.347$; $p \leq 0.05$) з показниками саморозвитку в четвертокурсників тобто для актуалізації та розвитку власного потенціалу необхідні хороші адаптаційні здібності для подолання зовнішнішньо – суб'єктивних стресорів сучасного ритму життя. Отже, отримані результати показують, що між показниками саморозвитку, рівнем стресостійкості та мотивами навчальної діяльності у студентів - психологів існують статистично значимі зв'язки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У процесі подолання стресу кожна людина використовує власні внутрішні потенції, які формуються на основі наявного у неї особистісного досвіду і психологічних резервів. Тому, стресостійкість виступає інтегративною властивістю особистості, яка характеризується взаємодією емоційних, волевих, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, які забезпечують оптимальне успішне досягнення цілі діяльності в складному емотивному середовищі. У процесі навчання коли отримання нових знань та вмінь переплітається з особистісними прагненнями підвищується можливість їх практичної реалізації в буденному житті й відповідно підвищення показників стресостійкості майбутніх психологів, які незабаром стануть молодими спеціалістами через новизну апробації отриманого теоретичного знання. Для актуалізації та розвитку власного потенціалу необхідні хороші адаптаційні здібності, що сприятимуть подоланню зовнішнішньо – суб'єктивних стресорів сучасного ритму життя.

Стресостійкість виступає конгломератом інтеро – та екстероцептивних факторів, що впливають на життєдіяльність особистості в соціальній та професійно – учбовій діяльності. Тому розуміння та розвиток стресостійкості у студентства є необхідною умовою їхньої особистісної та професійної реалізації в сучасному глобалізованому світі. Перспективним напрямком дослідження є подальше вивчення психологічних особливостей формування стресостійкості як фактора успішної учбової діяльності студентів, з метою розробки ефективних засобів розвитку та формування даного явища.

Список використаних джерел

1. Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Андреева. – Тамбов, 2009. – 27 с.
2. Бодров В. А. Информационный стресс : учеб. пособ. для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
3. Комарова И. А. Коррекция уровня психоэмоционального стресса у студентов во время учебного процесса : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 03.00.13 / И. А. Комарова. – Курган, 2009. – 23 с.
4. Куприянов Р. В. Психодиагностика стресса : практикум / М-во образования и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т / Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. – Казань : КНИТУ, 2012. – 212 с.
5. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник . В 2 ч. Ч. 2. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
6. Психофизиология : учеб. для вузов / под ред. Ю. И. Александрова. – СПб. : Питер, 2006. – 326 с.
7. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М. : Эксмо, 2005. – 672 с.
8. Хуторная М. Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / М. Л. Хуторная. – Тамбов, 2007. – 25 с.
9. Циганчук Т. В. Динаміка переживання стресу студентами 1-4 курсів ВНЗ / Т. В. Циганчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2010. – Вип. XII, ч. 6. – С. 360–367.

References

1. . Andreyeva A. A. Resistance to stress as factor of development of the positive relation to educational activity in students : avtoref. yew. ... edging. психол. sciences : 19.00.07 / А. А. Andreyeva. – Tambov, 2009. – 27 с.

2. Bodrov V. A. Information stress : studies. posob. for higher education institutions / V. A. Bodrov. – M. : PER SE, 2000. – 352 p.
3. Komarova I. A. Correction of level of a psychoemotional stress at students during educational process : avtoref. yew. ... edging. psikholog. sciences : 03.00.13 / I. A. Komarova. – Kurgan, 2009. – 23 c.
4. Kupriyanov R. V. Psikhodiagnostika of a stress : a practical work / M-at image. and sciences of the Russian Federation, Kazan. state. tekhnol. un-t / R. V. Kupriyanov, Yu. M. Kuzmina – Kazan : KNITU, 2012. – 212 p.
5. Nemov R. S. Psychology: dictionary reference : In 2 H. P. 2. / R. S. Nemov. – M. : VLADOS-PRESS publishing house, 2003. – 352 w.
6. Psychophysiology : the textbook for higher education institutions / under the editorship of Yu. I. Alexandrov. – SPb. : St. Petersburg, 2006. – 326 p.
7. Stepanov S. S. Popular psychological encyclopedia / S. S. Stepanov. – M. : Eksmo publishing house, 2005. – 672 p.
8. Hutornaya M. L. Development of resistance to stress of students in the conditions of intellectual tests : avtoref. yew. ... edging. psikholog. sciences : 19.00.13 / M. L. Hutornaya. – Tambov, 2007. – 25 p.
9. Cy`ganchuk T. V. Dy`namika perezhy`vannya stresu studentamy` 1-4 kursiv VNZ / T. V. Cy`ganchuk // Problemy zah. ta ped. psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – Kyiv, 2010. – Vyp. XII, p. 6. – S. 360–367.

O. G. Stavytska, I. I. Vorobey PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE STRESS INFLUENCE ON THE STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES

Article highlights the results of theoretical and empirical research of stress resistance, formation and development of which takes place in the conditions of educational activity of modern students – psychologists. Personal components and psychological characteristics and factors of stress resistance of beginner students and graduate students have been determined. Huge information flow increases the load on the cognitive sphere of the individual, which leads to functional changes in the emotional, behavioral and personal spheres. Frequent conflicts and great internal stress can cause complex physiological changes in the human body, and strong emotional stress leads to stress. Students' stress resistance is determined by presence of stress factors in the learning environment, such as exam situations, periods of social adaptation, need for personal self-determination in future professional activities. To study psychological characteristics of stress resistance and its impact on the educational activities of students, we organized and conducted the experimental study. While learning process, when acquisition of new knowledge and skills intertwined with personal aspirations, the possibility of their practical implementation in everyday life increases and, accordingly, increasing the indicators of stress resistance of future psychologists, who will soon become young professionals through the novelty of testing the theoretical knowledge. Stress resistance acts as a conglomerate of interoceptive and exteroceptive factors affecting the life of the individual in social and vocational training activities. Therefore, understanding and development of stress resistance of students is a necessary condition for their personal and professional implementation in the modern globalized world.

Key words: stress, stress resistance, student period, educational activity, psychological peculiarities, motives of studying.

УДК 159.9.07-177.7

О.О. СТАВИЦЬКИЙ, Д.О. СТАВИЦЬКИЙ

ПСИХОСЕМАНТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Стаття присвячена аналізу результатів емпіричного дослідження рівнів розвитку моральної свідомості студентів гуманітарного профілю навчання з використанням психосемантичної методики Л. Кольберга (дев'ять дилем оціночного характеру норм і правил моралі). Використання психосемантичних методик дозволяє просто і зручно створити математичну модель індивідуальної свідомості – семантичний простір, як систему ознак, які описують об'єкти певної дійсності. Виявлено, що студенти демонструють різні рівні розвитку моральної свідомості залежно від актуальної ситуації. Водночас, афішуючи преко́нвенційний, конвенційний і постконвенційний рівень одночасно, обираючи їх відповідно до ситуації, студенти переважно знаходяться на високій стадії їх сформованості.

Ключові слова: особистість, моральна свідомість, студент, метод, психосемантика, емпіричне дослідження, преконвенційний рівень, конвенційний рівень, постконвенційний рівень, поведінка.

Стаття посвячена аналізу результатів емпіричного дослідження рівней розвитку нравственного сознания студентов гуманитарного профиля обучения полученных с помощью психосемантической методики Л. Кольберга (девять дилемм оценочного характера норм и правил морали). Использование психосемантических методик позволяет просто и удобно создать математическую модель индивидуального сознания - семантическое пространство как систему признаков, описывающих объекты определенной действительности. Выявлено, что студенты демонстрируют разные уровни развития нравственного сознания в зависимости от актуальной ситуации. В то же время, афишируя преконвенционный, конвенционный и постконвенционный уровень одновременно, выбирая их в соответствии с ситуацией, студенты преимущественно находятся на высокой стадии их сформированности.

Ключевые слова: личность, моральное сознание, студент, метод, психосемантика, эмпирическое исследование, преконвенционный уровень, конвенционный уровень, постконвенционный уровень, поведение.

Постановка проблеми. Питання моральності, питання становлення моральної свідомості, питання моральної поведінки були актуальними у побутовій та науковій сферах споконвічно як у просторовому вимірі: від Древнього Сходу (Стародавній Єгипет, Шумеро-Вавілонська культура, стародавній Китай та Індія) до філософів Мілетської школи та Ефесту (Фалес, Анаксимандр, Анаксимен та ін.); у часовому вимірі: від Конфуція (551-479 рр. до н.е.), Мен-цзи, Ван Чуна та ін. до нашого сьогодення (І.Д. Бех, Р.В. Павелків, М.Й. Боришевський, І. Булах, М. Савчин та ін.); у площині наукових шкіл та течій: від Веданти до сьогоднішніх концепцій особистісно-орієнтованого морального виховання; у духовній площині: від релігій Сходу до православ'я. Чому ж і досі це питання є актуальним? Чому й досі ми жахаємось від «Надзвичайних новин», яких з часом існування людства менше не стає? Річ у тім, що психологам відомі, розроблені та впроваджені механізми й способи навчання і формування складних операційних дій (читання, письмо, рахунок тощо), людина навчилася створювати складні прилади, машини (комп'ютери, космічні апарати, штучний інтелект тощо), але людина не завжди керується моральними принципами та правилами, хоча вони з операційної точки зору – елементарні: не брати, не ображати, не бити, не вбивати... На що орієнтована поведінка особистості: на зовнішній чи внутрішній контроль? Як цей контроль зробити не на основі стимул-реактивної схеми, а на основі свідомої поведінки?

Відомо, що одним із дієвих способів формування свідомості та самосвідомості є метод переконання. Переконана особистість діє відповідно до своїх переконань, не залежно від зовнішніх чинників та наявності соціального контролю. Але напротивагу всіх педагогічних переконань на свідомість особи сильно впливає приклад, реальність. Не часто моральні переконання вихователя, вчителя, батьків і т.д. підтверджуються на практиці, в реальному житті. Ось цього досягти досить важко, адже людську жадібність, заздрість, хитрість не можна заборонити законодавчим способом. Саме тому ми здійснили спробу дещо наблизитись до вирішення цієї «вічної» проблеми через призму психосемантичних особливостей моральної свідомості із суб'єктних позицій самої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психосемантичний аспект пов'язаний із тим, як людина розуміє зміст морально-етичної інформації, яким чином вона категоризує не лише свої знання про моральність, а і ставлення до них. Тому дослідження процесів категоризації стало центром дискусії у психології розвитку вітчизняної психології, для якої базисною виявилася проблема засвоєння знакової системи. Категорія «значення» стала ключовою у теорії Л. Виготського, де він описував її «як єдність спілкування й узагальнення» і вважав, що методом дослідження відношення думки до слова є метод семантичного аналізу. Розвиток цих ідей ми бачимо в працях О. Леонтьєва, О. Лурії та багатьох інших сучасних дослідників, зокрема В. Петренко [1], О. Бондаренко [2], В. Васютинський [3], О. Польшина [4] та багато інших.

Досить змістовними у цьому ракурсі є дослідження В. Серкіна [5] де він виокремлює такі методи психосемантичного дослідження: спостереження і бесіда; зображення або опис слів, станів, ситуацій, відносин; методи визначення понять; методи порівняння (розрізнення) стимулів; методи класифікації; методи суб'єктивного шкалювання; асоціативні експерименти; методи формування понять; семантичні диференціали (СД); методи особистісних конструктів; методи семантичних радикалів; методи опосередкованого дослідження значень; методи мікросемантичного аналізу; методи контекстної та семантичної реконструкції і конструювання; контент-аналіз глибинних

семантичних ролей; методи порівняння і трансляції семантичних описів; формувальні і навчальні психосемантичні експерименти; лонгетюдні психосемантичні експерименти; побудова векторних моделей спрямованості семантичних описів; метод дослідження словника інтрацептивних відносин.

Використання психосемантичних методик дозволяє просто і зручно створити математичну модель індивідуальної свідомості – семантичний простір, як систему ознак, які описують об'єкти певної дійсності. Різні ознаки можна представити як координатні осі багатовимірного семантичного простору, об'єкти – як точки у цьому просторі, значення ознак цих об'єктів – як координати або проекції точок на осі, а відмінності між об'єктами – як відстані між точками. Методи експериментальної психосемантики традиційно використовуються для виявлення відносин людей до себе та інших.

Отже, психосемантичні методики, на нашу думку, найбільш адекватні для дослідження уявлень людини про різні об'єкти дійсності та її ставлення до них, що і є сутністю свідомості, в тому числі моральної.

Упродовж кількох останніх десятиліть захищено чимало (що також є свідченням актуальності цієї проблематики) докторських і кандидатських дисертацій з проблематики формування моральної свідомості, зокрема роботи Р. Павелківа, О. Безверхова, Н. Яцюк, О. Квашук, І. Цемрюк та багато інших. Ми ж, у своєму дослідженні будемо виходити із розуміння моральної свідомості за Р. Павелківим: «Моральна сфера – складний конструкт людської психіки та поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення, що отримало назву моральної свідомості» [6].

Формулювання цілей статті. Представлення результатів емпіричного дослідження рівня сформованості моральних цінностей у свідомості студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вересні 2018 року на базі психолого-природничого факультету Рівненського державного гіманітарного університету було організоване емпіричне дослідження моральної свідомості з використанням діагностики розвитку моральної свідомості особистості Л. Кольберга. Тут сформульовано дев'ять дилем оціночного характеру норм і правил моралі. Використання методики дозволяє зробити висновок про стадії розвитку моральної свідомості особистості. Вибірку склали 43 студента денної форми навчання 2 курсу.

Відповідно до думки Л.Кольберга моральна свідомість у своєму розвитку проходить три рівні. Кожен рівень, у свою чергу має дві стадії: доморальний, конвенційний та автономний.

I. Доморальний рівень (преконвенційний). У своїй поведінці людина враховує прийняті в суспільстві правила і норми, що визначають поняття добра і зла. Однак при цьому вона орієнтується лише на власні фізичні або гедоністичні (пов'язані із задоволенням або невдоволенням) наслідки виконуваних дій (заохочення, покарання, фаворитизм тощо), а також на авторитет і владу тих, хто встановив ці правила і норми.

Стадія 1. Людина орієнтується на покарання і підпорядкування (покору), її дії оцінюються як позитивні або негативні залежно від того, заохочено або покарано людину.

Стадія 2. Наївно інструментальна орієнтація. Морально виправданою вважається дія, яка водночас сприяє задоволенню потреб як індивіда, так і інших людей. Взаємодії людей розуміються як ринковий обмін «ти – мені, а я – тобі».

II. Конвенційний рівень. Людина у своїй поведінці підпорядковується прийнятим моральним вимогам і прагне відповідати моральним очікуванням групи (сім'ї, трудового колективу, організації, нації тощо).

Стадія 3. Орієнтація на еталонний зразок «доброго хлопця» чи «доброї дівчини», що існує у певній групі.

Стадія 4. Орієнтація на вимоги «закону і порядку». Людина поводить так, а не інакше через те, що виконує свої обов'язки або обіцянки, контролює виконання встановленого порядку задля самого порядку.

III. Автономний (постконвенційний чи принциповий рівень). Людина прагне виявити і встановити для себе універсальні моральні цінності, які є правильними незалежно від того, яка група людей підтримує їх, та незалежно від того, які стосунки у людини з відповідною групою людей.

Стадія 5. Внутрішня система принципів людини зорієнтована на соціальну домовленість, зумовлену офіційно прийнятою суспільною мораллю.

Стадія 6. Автономна мораль людини визначається універсальними етичними принципами справедливості, добра, віри, краси тощо.

Розглянувши рівні та стадії розвитку моральної свідомості, можна зробити висновок, що на преко́нвенційному рівні людина виконує вимоги, боячись покарання. На конвенційному рівні дотримання моралі визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження, на третьому рівні – автономному, людина добровільно обирає моральну

поведінку, адже переконана, що жити їй потрібно згідно з нормами, прийнятими нею добровільно. Тобто на 6 стадії формуються стійкі моральні принципи, виконання яких забезпечується власною совістю, безвідносно до зовнішніх обставин і розумових міркувань.

У нашому випадку реципієнту надавалась інструкція, де пропонувалось дати відповіді на запропоновані ділеми. При цьому наголошувалось, що жодна дилема не містить правильного, бездоганного рішення – будь-який варіант є прийнятним та має свої плюси і мінуси. Зверталась увага на обґрунтування переваг наданої відповіді.

Результати виконання завдань зібрані у середньогрупові показники розвитку моральної свідомості студентів, які відображено на рис. 1.

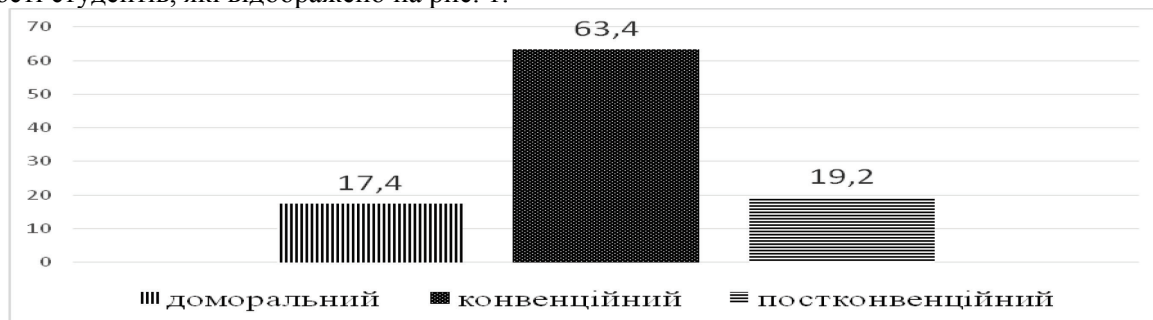


Рис.1. Середньогрупові показники рівнів розвитку моральної свідомості студентів (%)

Як видно з представленої діаграми, найбільш сформованим у студентів є конвенційний рівень моральної свідомості (63,4 %), який виражає спрямованість студентів на відповідність соціальним нормам і правилам. На нашу думку, це позитивно корелює з колективістським полюсом культури українського суспільства (за моделлю Г. Хофстеде). Тут колективізм радше розуміється як тяжіння, передусім до вироблених традицій, правил і норм. Саме такий колективізм підносить важливість думки інших, їхню оцінку та схвалення, порушує питання самооцінки особистості, тоді як індивідуалізм ототожнюється, передусім, із самоприйняттям і самоцінністю.

Л. Засекіна [7] з цього приводу зазначає, що для встановлення між особою взаємодії найбільш прийнятним є збалансований тип культури у полюсах індивідуалізм-колективізм. Тому вважаємо, що такий збалансованості відповідає постконвенційний рівень морального розвитку (19,2 %). Саме цей рівень забезпечує оптимальне самовираження особисті відповідно до своїх цінностей та уявлень про світ. Цей рівень морального розвитку більшою мірою тяжіє до виміру індивідуалізму культури. Найменш вираженим є прекоконвенційний рівень розвитку (17,4 %), який виражає орієнтацію студентів у поняттях добра і зла, водночас відповідає більшою мірою власним цінностям, а не прийнятим у суспільстві нормам чи гедоністичним потребам.

Таким чином, результати теоретичного і емпіричного дослідження рівнів розвитку моральної свідомості студентів свідчать про те, що найбільш сформованим рівнем є конвенційний рівень, який виражає спрямованість студентів на наслідування прийнятим у суспільстві нормам і правилам. Це значною мірою сприяє гармонійній міжособовій взаємодії студентів, водночас гальмує їх самовираження відповідно до власних цінностей. Такому самовираженню сприяє постконвенційний рівень, який водночас, є недостатньо сформованим у студентів, що потребує подальшого комплексного дослідження структур різних стадій моральної свідомості.

За результатами описової статистики, було встановлено значення відповідних процентилів і визначено низький, середній і високий рівні прекоконвенційної, конвенційної і постконвенційної моральної свідомості. Середні значення відповідно до встановлених рівнів моральної свідомості на основі середньогрупових значень і стандартного відхилення відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Значення рівнів та ступенів моральної свідомості

№ з/п	Стадії моральної свідомості	Показники ступенів моральної свідомості		
		низька	середня	висока
1	прекоконвенційна	0-9,75	9,76-13,00	13,01-27,00
2	конвенційна	0-40,00	41,00-47,00	48,00-61,00
3	постконвенційна	0-13,0	14,0-18,00	19,00-41,00

Слід зазначити, що кожен із студентів має по-різному виражені усі стадії моральної свідомості. Як зазначалося, найвищі показники серед вибірки усіх студентів має конвенційна стадія

розвитку моральної свідомості. Водночас усі студенти також володіють попередньою стадією преконвенційною, розподіл студентів на цій стадії моральної свідомості відображено на рисунку 2.



Рис. 2. Розподіл студентів з преконвенційним рівнем моральної свідомості (%)

Найбільший відсоток студентів (47,3 %) мають високий ступінь преконвенційної свідомості. Це свідчить, що у власній поведінці студенти орієнтуються на прийняті в суспільстві правила і норми, які визначають поняття добра і зла. Однак при цьому вони орієнтуються лише на власні фізичні або гедоністичні (пов'язані із задоволенням або невдоволенням) наслідки виконуваних дій (заохочення, покарання, фаворитизм тощо), а також на авторитет і владу тих, хто встановив ці правила і норми. Високий рівень преконвенційної свідомості свідчить про те, що провідним принципом для таких студентів є життєве правило: «я тобі – ти мені», відтворюючи так звану «кругову поруку» через сподівання отримати користь в майбутньому.

Розподіл студентів на конвенційній стадії морального розвитку (див. рис. 3) має подібний вигляд до преконвенційної стадії. Так, найвищий відсоток студентів (43,6%) охоплює також високу ступінь конвенційної моральної свідомості. Студенти із цією стадією моральної свідомості підпорядковуються прийнятим моральним вимогам і прагнуть відповідати моральним очікуванням групи (сім'ї, трудового колективу, організації, нації тощо). Провідним гаслом цих студентів є підпорядкування законам і порядку.



Рис. 3. Розподіл студентів з конвенційним рівнем моральної свідомості

На рисунку 4 показано результати розподілу опитаних з постконвенційним рівнем моральної свідомості. Майже однаковий відсоток студентів (35,2 %) володіє високим та середнім (36,8 %) ступенем постконвенційної моральної свідомості. Такі реципієнти намагаються встановити для себе універсальні моральні цінності, які є правильними незалежно від того, яка група людей підтримує їх, та незалежно від того, які їхні стосунки з відповідною групою людей.



Рис. 4. Розподіл студентів з постконвенційним рівнем моральної свідомості

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже студентська молодь представлена усіма стадіями рівня розвитку моральної свідомості: преконвенційна, конвенційна, постконвенційна. Всі вони виявляються переважно на високій стадії. На думку автора методики Л. Кольберга, особа може досягнути вищої стадії лише за умови, якщо вона пройшла всі попередні. Студенти демонструють різні рівні розвитку моральної свідомості залежно від актуальної ситуації. Водночас, афішуючи преконвенційний, конвенційний і постконвенційний рівень одночасно, обираючи їх відповідно до ситуації, студенти переважно знаходяться на високій стадії їх сформованості.

Подальшою перспективою нашої роботи вважаємо розроблення комплексної психологічної програми, спрямованої на розвиток моральної свідомості студентів з урахуванням особливостей юнацького віку та змістових особливостей преконвенційного, конвенційного і постконвенційного рівня розвитку моральної свідомості студентів.

Список використаних джерел

1. Петренко В. Основы психосемантики / В. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
2. Бондаренко А. Язык. Культура. Психотерапия : сб. науч. ст. / А. Бондаренко. – Киев : Кафедра, 2012. – 416 с.
3. Васютинський В. Категорія «колективний суб'єкт» у феноменологічному дискурсі інтерсуб'єктної взаємодії / В. Васютинський // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології ; редкол. : С. Максименко, М. Слюсаревський та ін. – Київ : Міленіум, 2005. – Вип. 12 (15). – С. 23–38.
4. Польшина О. Психосемантичні особливості сприймання студентами народної орнаментальної символіки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. Польшина ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2005. – 19 с.
5. Серкин В. Методы психосемантики : учеб. пособ. для студентов вузов / В. Серкин. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 207 с. : ил., табл.
6. Павелків Р. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – Педагогічна та вікова психологія / Р. Павелків . – Київ, 2005. – 40 с.
7. Засекіна Л. Психологія значення: відбиття діяльнісного підходу у когнітивній парадигмі / Л. Засекіна // Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка : зб. наук. пр. Нац. ун-ту «Острозька акад.». – Острів, 2009. – Вип. 12. – С. 62–72.

References

1. Petrenko V. Osnovy psihosemantiki / V. Petrenko. – 2-e izd., dop. – SPb. : Piter, 2005. – 480 s.
2. Bondarenko A. YAzyik. Kultura. Psihoterapiya : sb. nauch. st. / A. Bondarenko. – Kyiv : Kafedra, 2012. – 416 s.
3. Vasyutinskiy V. Kategoriya «kolektivniy sub'ekt» u fenomenologichnomu diskursi intersub'ektnoy vzaemodii / V. Vasyutinskiy // Naukovi studii iz sotsialnoi ta politichnoi psihologii : zb. st. /

APN Ukraïni, In-t sots. ta polit. psihologii ; redkol. : S. Maksimenko, M. Slyusarevskiy ta in. – Kyiv : Milenium, 2005. – Vip. 12 (15). – S. 23–38.

4. Polshina O. Psihosemantichni osoblivosti spriymannya studentami narodnoï ornamentalnoï simvoliki : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / O. Polshina ; In-t psihologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. – Kyiv, 2005. – 19 s.

5. Serkin V. Metodyi psihosemantiki : ucheb. posob. dlya studentov vuzov / V. Serkin. – M. : Aspekt-Press, 2004. – 207 s.: il., tabl.

6. Pavelkiv R. Rozvitok moralnoï svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi : avtoref. dis. ... d-ra psiholog. nauk : 19.00.07 – Pedagogichna ta vikova psihologiya / R. Pavelkiv. – Kyiv, 2005. – 40 s.

7. Zasekina L. Psihologiya znachennya: vidbittya diyalnisnogo pidhodu u kognitivniy paradigmi / L. Zasekina // Naukovi zapiski. Seriya: Psihologiya i pedagogika : zb. nauk. pr. Nats. un-tu «Ostrozka akad.». – Ostroh, 2009. – Vip. 12. – S. 62–72.

O. O. Stavitskiy, D.O. Stavitskiy PSYCHOSEMANANTIC ASPECTS OF THE STUDY MORAL CONSCIOUSNESS

The article is devoted to the analysis of the results of the empirical study of levels of development of the moral consciousness of students of the humanitarian education profile using the psychosemantic method L. Kolberg (nine dilemmas of the evaluation nature of norms and rules of morality).

The psychosemantic aspect is related to how people understand the content of moral and ethical information, how it categorizes not only its knowledge of morality, but also the attitude towards them. Using psychosemantic techniques makes it easy and convenient to create a mathematical model of individual consciousness - semantic space, as a system of attributes describing objects of a given reality.

Student youth is represented by all stages of the level of development of moral consciousness: preconventional, conventional, postconventional. All of them are mainly at a high stage. It has been found that students demonstrate different levels of development of moral consciousness, depending on the actual situation. At the same time, posting the preconventional, conventional and postconventional levels simultaneously, choosing them according to the situation, students are mostly at the high stage of their formation.

The perspective of our work is the development of a comprehensive psychological program aimed at developing the students' moral consciousness, taking into account the peculiarities of the youth and the peculiarities of students.

Key words: *personality, moral consciousness, student, method, psychosemantics, empirical research, preconventional level, convention level, postconventional level, behavior.*

УДК 159.9 – 372.32

I. М. СТЕПАНЮК

КОРЕКЦІЯ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ В ДОШКІЛЬНИХ ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Стаття присвячена особливостям корекції дитячих страхів методами арт-терапії. Здійснено спробу розкрити поняття дитячих страхів і вплив їх на подальше формування особистості. Висвітленні основні особливості корекційної роботи з дитячими страхами. Вказано, на важливу роль батьківського впливу на формування і подолання фобій дитини, та на ефективність застосування методів арт-терапії, як психологічного напрямку в боротьбі з страхами дитини.

Ключові слова: *страх, дошкільний вік, арт-терапія, розвиток особистості, психокорекція, ігрова діяльність, зображувальна терапія.*

Статья посвящена особенностям коррекции детских страхов методами арт - терапии. Предпринята попытка раскрыть понятие детских страхов и влияние их на дальнейшее формирование личности. Освещены основные особенности коррекционной работы с детскими страхами. Указано на важную роль родительского влияния в формировании и преодолении фобий ребенка, и на эффективность применения методов арт - терапии, как психологического направления в борьбе со страхами ребенка.

Ключевые слова: *страх, дошкільний возраст, арт - терапия, развитие личности, психокоррекция, игровая деятельность, изотерapia.*

Постановка проблеми. У даний час, в умовах соціальної нестабільності, особистість дитини схильна до впливу безлічі несприятливих факторів, здатних не тільки уповільнювати розвиток особистості, але і повернути його в іншому напрямку. Дитина як одна з найбільш тендітних учасників суспільства часом нездатна впоратися з негативним ефектом оточуючого світу. Саме це стало причиною проведення ряду експериментальних досліджень, в результаті яких з'ясувалося, що серед можливих наслідків найбільш поширеними є страхи і тривожність. Страх, інакше кажучи, інстинкт самозбереження – це одна з основних емоцій, які загрожують психічному здоров'ю дитини. Першим, хто проаналізував причини виникнення та розвитку емоційно негативних станів, був О. І. Захаров. Він навів безліч статистичних даних, виходячи з різних чинників навколишнього світу: сім'я і її вплив на становлення страхів, статеву приналежність, взаємозв'язок вікової динаміки і наявності страхів, адже так як дітям, властиво реальне сприйняття навколишнього світу, їх страхи носять виражений характер і залежать від соціального, психологічного, економічного середовища і т. д. [1].

Кожен етап дорослішання має свої особливості, в дошкільному віці однією з них є сильна залежність від дорослого, яка згодом впливає на розвиток особистості дитини. Прикладом можуть бути батьки зі підвищеною кількістю страхів, тривожністю або неврозом, що позначається на збільшенні числа страхів у дітей дошкільного віку, в результаті утворюється замкнене коло. Дитяча психіка, на відміну від психіки дорослої особистості, більш сприйнятлива до різноманітних впливів. Вразливість і нездатність протистояти можуть спровокувати виникнення невротичних страхів, які будуть супроводжуватися тривалими переживаннями на тлі перенапруги нервових процесів [2]. У результаті розвитку невротичних страхів дитина стає мало спілкуватися з оточуючими, скутою і напруженою, тому потребує особливої уваги психологів, педагогів і батьків. Позитивний емоційний контакт є фундаментальною основою для нервово-психічного розвитку молодого індивіду, отже, дуже важливо завчасно помітити зміни, що відбуваються з дитиною, щоб скорегувати відносини з нею.

Для того щоб допомогти дитині впоратися зі страхами, необхідна спеціальна корекційна робота. Сучасна практична психологія пропонує безліч варіантів подолання страхів, при цьому психотерапія в широкому сенсі розглядається як найбільш прийнятний і дієвий засіб. Існують різні види терапії, які використовуються в практичній роботі зі страхами. Одними з найбільш оптимальних для дітей дошкільного віку вважаються, методи арт-терапії, так як в дошкільному віці провідний вид діяльності – гра, а найважливіша продуктивна діяльність – малювання. Таким чином, арт-терапевтична практика може забезпечити вивільнення дитини від нав'язаних страхів, і дитина через взаємодію з дорослим освоює елементи самодослідження, саморегуляції і самоконтролю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Представник біогенетичного напрямку С. Холл поширював біогенетичний закон і на онтогенез страху. Він стверджував, що дитина переживає в процесі свого розвитку страхи, які зазнали тварини, а потім люди на різних етапах антропогенезу. О.І. Захаров, вважав, що розуміння небезпеки, її усвідомлення формується в процесі життєвого досвіду і міжособистісних відносин, коли деякі індивідуальні для дитини подразники поступово набувають характеру погрозливих впливів. Також проблематикою виникнення і корекції дитячих страхів займалися Ю. Щербатих, В. Овчарова та інші.

Формулювання цілей статті. Наукове повідомлення спрямоване на висвітлення проблеми сутності дитячих страхів та їх корекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Страх є об'єктом вивчення у різних галузях науки – філософії, психології, педагогіки, психіатрії, фізіології і т.д. З метою диференціації феномену страху від схожих психологічних станів (тривоги, посттравматичного стресового порушення, фобії) ми визначаємо страх як в цілому негативний емоційний стан, пов'язаний з відображенням в свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя, що має на увазі переживання якої-небудь реальної чи уявної небезпеки. Молодший шкільний вік, згідно О. І. Захарову, – це період переходу від інстинктивних до соціально-опосередкованих страхів, які в підлітковому віці трансформуються в соціальні страхи, як загрозу власному благополуччю в контексті відношень з оточенням. Зростає кількість страхів не відповідати соціальним вимогам найближчого оточення сім'ї та школи [1].

Згідно диференціації причин страхів за рівнями соціалізації дитини, детермінанти страхів співвідносяться з рівнем соціалізації. Детермінантами страхів на першому рівні соціалізації – в сім'ї, є незадоволені потреби в розумінні, прив'язаності, безумовній любові, фізичні покарання, залякування, дефіцит позитивного спілкування з батьками, тривожність батьків, гіперопіка, страшні мультфільми та казки. Детермінантами страхів у дітей на другому рівні соціалізації – в школі, можуть бути:

подолання критики над похвалою, висміювання недоліків і насмішки ровесників, залякування, відсутність спілкування, розлука з об'єктом прихильності. На третьому рівні соціалізації – мезосередовище, детермінантами дитячих страхів можуть виступати негативний досвід, стихії, військові дії, перегляд телепередач з сильним емоційним змістом [2].

На думку О.І. Захарова, найбільш успішно, психологічному впливу піддаються страхи в дошкільному та молодшому шкільному віці. Психологічна корекція визначається як «виправлення» і оптимізація процесу психічного розвитку особистості, яка передбачає використання природних рушійних сил психологічного та особистісного розвитку. При цьому ми враховуємо, що психологічна корекція, здійснювана психологом, що не передбачає виправлення недоліків, які мають органічну основу, і диференціюючи психокоррекцію нормального і аномального розвитку. Основне завдання психокорекційного впливу ми бачимо у формуванні відсутніх або недостатньо розвинених психологічних якостей. У психолого-педагогічній літературі описані різні способи корекції дитячих страхів різного походження. Багато з них запозичені з практики лікування неврозів і є різновидом того чи іншого методу психотерапії, зокрема поведінкова і когнітивна психотерапія, психоаналіз, арт-терапія, гештальт-терапія та інші [3].

Арт-терапія – це напрямок, що включає в себе безліч областей знань, таких як психологія, медицина, педагогіка, культурологія та інші. В основі арт-терапії лежить художня практика, в ході терапії індивід проектує свої внутрішні переживання за допомогою творчості, використовуючи при цьому безліч мистецьких матеріалів. Цей напрямок терапії дозволяє одночасно працювати з групою дітей як одного, так і різного віку і може бути адаптованим для роботи з однією дитиною. Ефективною виявляється для корекції різноманітних страхів, але перш за все тих, які викликані фантазією: боязнь хвороби, напади, стихійних лих, транспорту, казкових персонажів та ін. [5]. Через заняття художньою творчістю арт-терапія зумовлює психологічний вплив і використовується як інструмент для розвитку та гармонізації психічної діяльності людини. Даний напрямок дозволяє проектувати стан свого внутрішнього «Я» на продукт діяльності, позбавляючи дитину від внутрішнього конфлікту і надзвичайної напруги, що, в свою чергу, призводить до звільнення, катарсису. Використанням співтворчості для розвитку особистості в процесі психотерапії, займалися такі психологи, як О. І. Аржанова, І. П. Воропаєва, В. Г. Нечасова, Р. В. Овчарова, Н. Є. Фаас.

Терапевтичний процес впливає на психіку і дозволяє не тільки знизити кількість страхів, рівень тривожності або агресивності, але і знайти стійкість, впевненість в собі, включаючи позитивні патерни поведінки і переживання. Арт-терапія здатна найбільш м'яко і гуманно підтримати особистість дитини, стрімко примножити її здатності до самопізнання, що має місце в роботах Дж. Аллана, М. Бурно, О. І. Копитіна, Л. Д. Лебедевої, Є. Г. Макарова. Маючи широкий спектр можливостей, арт-терапія дозволяє вибрати дитині, чим би вона хотіла зайнятися. Як акт творіння арт-терапії підрозділяється на наступні напрямки: бразотворче мистецтво (робота з кольором, малюнком, пластиліном, ліплення з глини, аплікація, малювання піском); музична і танцювальна терапія; бібліотерапія (читання прози, віршів, казкотерапія) і імаготерапія (театр, створення образів, ляльок). [6]:

Зображувальна терапія дозволяє висловлювати свої почуття, використовуючи папір, пластилін, фарби, кольоровий папір, олівці та інші зображувальні засоби. У процесі переживання страх вростає в дитину, а дитина вростає в страх, і звільнитись його може бути дуже складно. Використовуючи ж ресурси зображення, ліплення, вона проектує свої страхи на папір, пластилін або глину. Малювання і ліплення також можуть допомогти простежити симптоматику дитячих страхів і причину їх виникнення, а самі продукти діяльності, зламані, зім'яті або викинуті, послужать засобами звільнення негативної психічної напруги. Найкраще, коли дитина домальовує, насичуючи малюнок позитивом чи гумором. Адже емоції страху відступають там, де є сміх і гарний настрій, тобто відбувається процес заміщення негативного позитивним. Якщо страхи дитини уявні (наприклад, негативні казкові персонажі), то даний метод буде дієвий. Таким же чином можна працювати з негативними емоціями: образою, почуттям провини і ненавистю [4]. Для дитини дошкільного віку одним із способів пізнання себе, своїх можливостей, а також навколишнього світу зі всілякими моделями поведінки являється малювання. Воно також дозволяє висловити почуття і емоції, включаючи ті, що дитина не усвідомлює. Незважаючи на це не можна стверджувати, ніби дитина, яка часто малює нічого не боїться або зовсім не має труднощів, скоріше, ймовірність появи страхів у неї значно менше, що вже має важливе значення для її психічного розвитку [7]. Зображувальна терапія розвантажує нервову систему, заспокоює дитячу психіку і покращує дрібну моторику. Цей метод роботи – один з кращих, так як дозволяє дізнатися, про що думає дитина, чого боїться, соромиться і що її турбує безпечно та в грі. У процесі малювання відбувається «пожвавлення»

почуття страху і усвідомлення умовного характеру його зображення. Довірливі відносини, які складаються на занятті між дорослим і дітьми, підсилюють очікуваний результат.

Не менш сильний вплив на дитину здійснює музика і хореографія. Слухаючи музику, граючи на інструментах, дитина активізується, долає негативні установки і відносини, отримує безліч позитивних емоцій і почуттів, вона переключається і забуває про страх, поступово заміщуючи його. Музика розширює дитячу свідомість, роблячи дитину внутрішньо сильнішою і мудрішою. Емоційна сфера, зазнаючи зміни, зміцнюється [7].

Такі напрямки, як бібліотерапія і імаготерапія, що перетинаються в багатьох аспектах, здатні здійснювати не менш сильний вплив. Використовуючи казку, розповідь або вірші, при переказі драматичного твору, в інсценуванні або без неї, ми даємо дитині можливість перевтілитися, а значить, стати впевненим у собі, безстрашним героєм. Для театрального, костюмованого уявлення також можна використовувати ляльок [5].

Психокорекційні вправи, в яких застосовуються методи арт-терапії, мають свої переваги: діти не стомлюються протягом тривалого часу; зберігається висока працездатність, особиста зацікавленість; методи не вимагають великих фінансових витрат; страх, тривожність, дефіцит комунікативної активності легко усуваються творчим процесом і підсумковим результатом.

Механізми розвитку страхів поєднуються між собою, утворюючи мотиваційну структуру. Від того, наскільки ми знайомі з причинами появи страхів і особливостями їх розвитку, буде залежати успішність їх корекції. Важливо розуміння почуттів дитини і того, чого вона хоче; також позитивний приклад батьків буде служити в якості передумови до успішного усунення страхів. Не можна нехтувати страхами дитини, так само як і перебільшувати їх, не можна використовувати страх для маніпуляцій, лаяти і карати за те, що вона боїться, адже батьки несуть відповідальність за стан і самопочуття своєї дитини. Оскільки вплив батьків на дитячу психіку беззаперечний, то здатність дитини протистояти зовнішнім і внутрішнім загрозам буде залежати і від них.

За допомогою малювання в першу чергу вдається усунути страхи, породжені уявою, тобто страхи того, що ніколи не відбувалося, але може статися в прогнозованій реальності дитини. Потім йдуть страхи, засновані на реальних подіях, які спричинили, за собою травму, що відбулися досить давно, але незважаючи на це залишили незабутній емоційний слід у пам'яті дитини. Недостатній ефект від малювання страхів може спостерігатися, якщо травмуючі події відбулися недавно, це може бути укуси собак, аварія та інше. Також не слід боятися поживлення страхів в процесі малювання, так як це одна з умов успішної корекції: лише пропрацювавши страх, можна від нього позбутися. Набагато гірше для дитини, якщо страх залишиться всередині і продовжить мучити психіку. У разі, якщо дитина втратила батьків, ми не можемо з етичних причин просити відобразити цей страх [6].

Участь батьків – важливий аспект терапії, вони, як ніхто інший, повинні допомагати дитині в боротьбі з її страхами, прагнути заохочувати дітей до малювання, хвалити і підтримувати, навіть в найдрібніших спробах. Якщо ж батьки самі мають високий рівень страхів і тривожності, то ефект від малювання знизиться практично вдвічі. Також негативно впливатимуть і відсутність життєрадісності, безкінечні переживання і розмови про самопочуття. Подібна атмосфера в родині неминуче вплине на дитину і на процес терапії, зазвичай діти в таких сім'ях менше малюють, грають, в їх роботах помітно переважають темні кольори. Продуктивність від малювання буде залежати і від того, хто дає дитині завдання намалювати страх: якщо це доброзичливий сторонній дорослий, то результат буде вищим, ніж коли завдання дають батьки. Особливо це простежується, якщо батьки дискредитували себе в поданні дітей і намагаються усунути їх страхи, приховуючи свої власні [7].

Дитині може бути дуже складно намалювати свій страх, вона може ухилитися, говорити, що нічого не боїться, запропонувати іншу тему малюнка або просто відмовитися малювати. Як правило, в цьому випадку страх настільки сильний, що дитині страшно навіть думати про нього, не кажучи вже про те, щоб зобразити на папері. Може виникнути і ряд інших причин, наприклад, дитина соромиться свого страху, якщо почуття сорому викликають батьки або значущий дорослий, або вона не бажає визнавати страх, тим більше афішувати. Подібний опір являє собою дію захисних психічних механізмів. У цих випадках необхідно використовувати метод ігротерапії і поступово підвести дитину до того, щоб вона намалювала свій страх. Даний спосіб буде дієвий як в разі сильного страху, так і в ситуації, коли дитина його соромиться або намагається впоратися з емоціями.

Прийнято вважати, що страхи – це емоційні порушення або неприємні нам переживання. У нормі вони виконують функцію самозбереження, тому необхідно для правильного функціонування психіки і побудови поведінки. Однак велика кількість різних страхів у дитини є показником передневротичного стану. У випадку зі страхами, які порушують розвиток особистості, перешкоджають взаємодії з навколишнім світом, спілкування, тобто є патологічними, необхідна спеціальна корекційна і оздоровча психотерапія.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Вважається, що страхи це емоційні порушення або неприємні нам переживання. Психолого-педагогічний підхід до дослідження страхів умовно можна назвати соціальним. Тут варто звернути увагу в першу чергу на зміни соціального становища дитини, на особливості її взаємин із зовнішнім світом. Зміст дитячого страху стає тісно пов'язаним з характером міжособистісних знакових соціальних взаємин і визначає соціальні аспекти існування дитини. Важливий аспект у роботі зі страхами є арт-терапії. Вона дозволяє здійснити необхідний вплив м'яко і гуманно, не тільки позбавляючи дитину від страхів, а й сприяючи гармонійному особистісному і психічному розвитку. Таким чином, арт-терапія як метод корекції страхів у дошкільному віці повинна використовуватися для надання психологічної допомоги дитині.

Список використаних джерел:

1. Захаров О. І. Денні і нічні страхи у дітей / О. І. Захаров. – СПб. : Союз, 2005. – 448 с.
2. Захаров А. І. Походження дитячих неврозів і психотерапія / А. І. Захаров. – СПб. : ЕКСМО-Прес, 2000. – 448 с.
3. Копитін О. І. Арт-терапевтичні методи, використовувані в роботі з дітьми та підлітками: огляд сучасних публікацій / О. І. Копитін // Журнал практичної психології та психоаналізу. – 2007. – № 4. – С. 1–26.
4. Кисільова М. В. Арт-терапія в роботі з дітьми: керівництво для дитячих психологів, педагогів, лікарів і фахівців, що працюють з дітьми / М. В. Кисільова. – Київ : Мова, 2009. – 160 с.
5. Корсакова Н. А. Музична терапія в музичному благополуччя дошкільника / Н. А. Корсакова // Вихователь ДНЗ. – 2016. – № 2. – С. 29.
6. Поштарьова Т. Р. Використання народних казок у освітньому процесі / Т. Р. Поштарьова // Дошкільне виховання. – 2009. – № 5. – С. 24–28.
7. Орлов А. Б. Психологічні механізми виникнення і корекції нав'язаних дитячих страхів / А. Б. Орлов, Л. В. Орлова, Н. А. Орлова // Питання психології. – 2011. – № 3. – С. 7.

References:

1. Zaharov A. I. Dnevnye i nochnye strahi u detej / A. I. Zaharov. – SPb. : Sojuz, 2005. – 448 p.
2. Zaharov A. I. Proishozhdenie detskikh nevrozov i psihoterapija / A. I. Zaharov. – SPb. : JeKSMO-Press, 2000. – 448 p.
3. Kopytin A. I. Art-terapevticheskie metody, ispol'zuemye v rabote s det'mi i podrostkami: obzor sovremennyh publikacij / A. I. Kopytin, E. E. Svistovskaja // Prakticheskoi Psihologii i Psihoanaliza. – 2007. – № 4. – P. 1–26.
4. Kiseleva M. V. Art-terapija v rabote s det'mi: rukovodstvo dlja detskikh psihologov, pedagogov, vrachej i specialistov, rabotajushhih s det'mi / M. V. Kiseleva. – Kyiv : Rech', 2009. – 160 p.
5. Korsakova N. A. Muzykal'naja terapija v muzykal'nom blagopoluchii doshkol'nika / N. A. Korsakova // Vospitatel' DOU. – 2016. – № 2. – P. 29.
6. Poshtareva T. Ispolzovanie narodnyh skazok v obrazovatel'nom processe / T. Poshtareva // Doshkol'noe vospitanie. – 2009. – № 5. – P. 24–28.
7. Orlov A. B. Psihologicheskie mehanizmy vzniknovenija i korrekcii vnushennyh detskikh strahov / A. B. Orlov, L. V. Orlova, N. A. Orlova // Voprosy psihologii. – 2011. – № 3. – P. 7.

I. Stepaniuk CORRECTION OF CHILDREN'S FEARS IN PRESCHOOL BY METHODS OF ART-THERAPY

It is believed that fears are emotional disturbances or unpleasant experiences. Psychology-pedagogical approach to the study of fears can be conventionally called social. In the article it is paying attention first of all to changes in the social situation of the child, on the peculiarities of relationship with the outside world. The content of childhood's fear is closely linked to the nature of interpersonal sign social relationships and defines the social aspects of the existence of the child.

The author submitted the analysis of literary sources on this problem, has shown the existence of fear in children associated with the symbolic structures of consciousness, from mythological thinking - the fear of different mythological characters, which may be a superstructure over all other childish fears and related to the cultural and historical development of society.

It is important to remember that art therapy is intended for self-expression of internal experiences, self-knowledge through creativity and enhancement of the adaptive functions of the individual, so the main task will not be to teach a child to draw, but rather use the picture as a projection. In connection with this,

there may be a number of problems, one of which is the child's fear of doing something wrong, since it can survive in a timely manner. An important aspect in working with fears is art therapy - it is the participation of parents, they, like no other, should help the child in their struggle with her fears, strive to encourage children to draw, praise and support, even in the smallest attempts.

Art therapy also allows you to effect the necessary influence gently and humanely, not only depriving the child of fears, but also contributing to the harmonious personality and mental development. Thus, art therapy as a method of correction of fears in the preschool age should be used to provide psychological assistance to the child.

Key words: fear, preschool age, art therapy, personality development, psychocorrection, play activity, image therapy.

УДК 159.954:316.61:7-053

О. В. СТОРОЖ

ВІКОВІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЮНАКІВ

Статтю присвячено теоретичному аналізу вікових закономірностей розвитку творчої соціалізації юнаків. Здійснено аналіз наукової літератури, що розкриває зміст поняття «творча соціалізація». Обґрунтовано основні складові творчої соціалізації юнаків: соціально-психологічна адаптація, фрустрація, соціальний статус, соціальне визнання, набуті характеристики, образне і вербальне творче мислення, оригінальність тематична. Встановлено суть творчої соціалізації юнаків. З'ясовано, що зміст і структура творчої соціалізації юнаків базуються на їх вікових особливостях і взаємозв'язку складових соціалізації і творчого мислення. Обґрунтовано, що творча соціалізація юнаків є процесом стійкої, загальної адаптованості і проявляється у майстерності, винахідливості, соціальній лабільності, в якій здійснюється їх творче самовизначення.

Ключові слова: соціалізація, соціально-психологічна адаптація, соціальний статус, соціальне визнання, набуті характеристики, образне і вербальне творче мислення, фрустрація, оригінальність тематична, соціальна творчість, творча адаптація, творча соціалізація юнаків, складові творчої соціалізації.

Статья посвящена теоретическому анализу возрастных закономерностей развития творческой социализации юношей. Осуществлен анализ научной литературы, раскрывает содержание понятия «творческая социализация». Обоснованы основные составляющие творческой социализации юношей: социально-психологическая адаптация, фрустрация, социальный статус, социальное признание, приобретенные характеристики, образное и вербальное творческое мышление, оригинальность тематическая. Установлено суть творческой социализации юношей. Определено, что содержание и структура творческой социализации юношей базируются на их возрастных особенностях и взаимосвязи составляющих социализации и творческого мышления. Обосновано, что творческая социализация юношей является процессом устойчивой, общей адаптированности и проявляется в мастерстве, изобретательности, социальной лабильности, в которой осуществляется их творческое самоопределение.

Ключевые слова: социализация, социально-психологическая адаптация, социальный статус, социальное признание, приобретенные характеристики, образное и вербальное творческое мышление, фрустрация, оригинальность тематическая, социальное творчество, творческая адаптация, творческая социализация юношей, составляющие творческой социализации.

Постановка проблеми. Творча соціалізація щодня присутня у житті людини у контакті з собою і з іншими. Це процес постійного розвитку і творення себе і свого середовища на рівні суб'єктивних переживань, роздумів і у взаємодії з суспільством. Цей процес є різноманітним і має свою динаміку і статистику щодо віку, результатів успіху, продуктів діяльності тощо. Вікові закономірності юнаків мають ряд базових передумов для розвитку їх творчої соціалізації. Це період відкриттів і досліджень своїх здібностей, обдарувань, талантів, період дорослішання і побудови професійного самовизначення. Саме у юнацькому віці важливо здійснити вирішальний старт у доросле, відповідальне життя, бути одночасно ризикованим, поміркованим і творчо адаптованим в постійно мінливому соціальному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У соціально-психологічній літературі можна зустріти різні погляди на процес соціалізації, який може мати дві сторони (пасивну і активну). Пасивна сторона передбачає пристосування індивіда до середовища, до життя як до вже поставленої

суспільством задачі, тобто підпорядкування під уже наявні умови; активна сторона передбачає творчу активну зміну середовища, прояв перетворювально-творчої поведінки із ставленням до життя як до творчої задачі і підпорядкування оточення своїм потребам (Г. Алдер, Г. О. Балл, Г. С. Батищев, Н. Ф. Голованова, В. М. Дружинін, О. Г. Карпенко, Л. С. Смолінчук, В. Т. Циба, В. С. Юркевич) [1; 2; 9]. Іншу важливу особливість взаємозв'язку двох процесів – соціалізації і творчості – в науковій літературі представлено у таких поняттях як «соціальна творчість», «соціальна креативність», «соціальна обдарованість», що є вищою формою соціальної активності особистості або суспільства, специфічним видом творчості і виражається у здатності індивіда до генералізації ідей у площині соціальної проблематики, в процесі різноманітних соціальних взаємодій, у спроможності особи здійснювати суттєві перетворення в об'єкті активності (його моделі) з метою їх активного пізнання та реструктуралізації (Т. Н. Балабанова, О. І. Власова, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, Е. Ландау, О. І. Ніколаєва, О. І. Кульчицька, Л. В. Попова, Р. О. Семенова, О. Ю. Тургенева) [3; 12].

Науковий аналіз розкриває також взаємозв'язок процесів соціалізації і творчого мислення, який відображається в поняттях «творча адаптація», «життєтворча адаптованість». Сутність процесу *творчої адаптації* полягає у самозмінах і змінах, перебудовах соціальних ситуацій на підставі незахисних адаптивних механізмів та створення умов для нової цілеспрямованої, продуктивної, творчої діяльності, яка приймається і позитивно оцінюється соціумом; тобто нова швидка й оригінальна адаптація до швидкоплинного навколишнього світу (А. А. Налчаджян, К. Роджерс, В. М. Ямницький) [12; 14].

Аналіз новітніх досліджень взаємозв'язку двох процесів: соціалізації і творчого мислення дозволив виокремити поняття «творчої соціалізації», яке недавно з'явилося у вітчизняних (О. А. Туріна) і зарубіжних (Л. В. Коломийченко) дослідженнях. Суть процесу *творчої соціалізації* виражається у найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі – активне входження особи у світ суспільства шляхом творчо-перетворюючої дії задля позитивної зміни в процесі освоєння традицій, норм і цінностей культури [5; 13].

Формулювання цілей статті. Здійснити теоретичний аналіз вікових закономірностей розвитку творчої соціалізації юнаків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Старший шкільний вік або ранню юність (15-17 років) вважають третім світом, що існує між дитинством та дорослістю. У цей час юнак опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає смисл свого життя [12]. Численні задачі, що за цей час необхідно вирішити для розвитку повноцінної особистості, можна звести до двох основних проблем – формування соціальної зрілості (під досягненням соціальної зрілості потрібно розуміти, з одного боку, можливість виконання соціальних обов'язків, з іншого боку – прийняття відповідальності за власне життя, рішення і вчинки на самого себе) і самосвідомості. Тому у ранній юності, на основі прагнення старшокласників до автономії, формується повна структура самосвідомості, яка дозволяє їм оцінювати свої здібності, особистісні якості та займатися самовдосконаленням; посилення інтересу до своєї особистості є умовою цілеспрямованої самоосвіти та самовиховання [10].

У юності провідним центром всього розвитку стає особистісне самовизначення, потребу в самовизначенні складає вибір життєвого шляху, життєвих планів. Самовизначення у юнацькому віці означає не автономію від дорослих, а чітку орієнтацію та визначення свого місця у дорослому світі (Л. І. Божович, Л. С. Славина, Е. Еріксон), зазначає О. В. Скрипченко. Провідною на цьому етапі стає навчально-професійна діяльність [12]. Так, за *культурно-історичною концепцією соціалізації* Л. С. Виготський фіксує, що навчальна діяльність для старшокласника є засобом реалізації життєвих планів на майбутнє. Саме у старшому шкільному віці проявляється свідоме позитивне ставлення до навчання, яке спрямоване на організацію, комплектування, систематизацію індивідуального досвіду за рахунок розширення, доповнення, внесення нової інформації, розвитку самостійності, творчого підходу до рішень, тощо. У зв'язку з цим Ю. М. Швалб вказує на цілепокладання як важливий компонент особистісного розвитку старшокласників у процесі соціалізації.

Поряд з навчанням провідною діяльністю виступає особлива діяльність по встановленню інтимно-особистісних відносин, названа діяльністю спілкування, всередині якої формуються спільні погляди на життя, на майбутнє, тобто особистісне самовизначення, самосвідомість як «соціальна свідомість, перенесена всередину» (Т. В. Драгунова, Б. Д. Ельконін) [12].

Успішна соціалізація старшокласників залежить і від їхнього соціального статусу в групі. Так, дослідження С. Д. Максименка і Т. Д. Щербана [2; 4] показали, що однією з найефективніших для психічного, передусім розумового, розвитку школярів, зокрема старшокласників, є така форма організації спільної діяльності, при якій соціометричний статус всіх учнів класу однорідний і рівень

успішності учнів класу відносно однорідний. Надзвичайно важливою є потреба не просто входити до складу групи, а бути прийнятим однолітками, відчувати свою необхідність, мати у групі певний авторитет. Низький статус у групі, як правило, корелює з високим рівнем особистісної тривожності. Вибірково-оцінне ставлення учнів старших класів до свого оточення знаходить прояв у референтній групі, престижі, авторитеті, популярності, підкреслює О. З. Лютак [12]. У свою чергу, високі вимоги, які ставить до себе творчий юнак, стають бар'єром для налагодження дружніх стосунків із ровесниками, зазначає О. Д. Музика [7]. Збагнувши відмінності від інших за рівнем здібностей, творчі юнаки свідомо досягають такого статусу, який давав би їм можливість здійснювати незалежну творчу працю у потрібному темпі та напрямі. З цього випливає, що до складових соціалізації старшокласників потрібно віднести *соціальне визнання і соціальний статус*.

В контексті *інтегральної концепції соціалізації* особистості модель А. В. Петровського змістовно відображає процес соціалізації учнів старшого шкільного віку за трьома фазами: адаптацією, індивідуалізацією і інтеграцією. Виходячи з цього, О. З. Лютак дослідив, що соціалізація є суб'єктивним процесом і джерелом індивідуалізації, тому що кожен учень з об'єктивно однакових ситуацій виносить різний соціальний досвід і саме в процесі соціалізації та соціальної адаптації складним і суперечливим шляхом набуває своєї індивідуальності [12].

У процесі соціалізації юнаки стають членами суспільства з конкретними соціально-політичними, соціально-економічними та культурними параметрами. Під впливом соціалізації формується орієнтація старшокласників на певну ціннісно-нормативну систему, тому засвоєння старшокласником соціальних цінностей та норм є рушійною силою його здатності творчо адаптуватися до нових соціальних умов і згодом творити ці умови (креативний аспект). Цей факт підкреслює наступну складову соціалізації старшокласників, яка характеризується як *соціальна адаптація*.

У своїх дослідженнях О. О. Реан [9] стверджує, що пізнавальні процеси старшокласників набувають таких якостей, які роблять їх більш досконалими і гнучкими, причому розвиток особливостей пізнання дуже часто випереджає власне особистісний розвиток юнат. Хоча дослідження М. Л. Смульсон доводять, що не до кінця можна погодитися з такими висновками, виходячи з розвитку регулятивної системи старшокласника, яка може призводити до контрадаптивної, дезадаптивної поведінки, або десоціалізації, яка виникає у зв'язку з неузгодженістю між мотивами і діями, вербальним та реальним планом, намірами та результатами дій, неадекватністю установки особистості й об'єктивних актуальних вимог ситуації та ін. Слід також пам'ятати про можливі загострення типових рис акцентуацій характеру, зокрема гіпертимність; своєрідна вікова інтровертованість; яскраво виражена статеворольова диференціація може межувати з досить частою інфантильно-рольовою негнучкістю; відчуттям самотності; негативною ідентичністю, тощо. Проте, на противагу вище наведеним аспектам, зауважуємо, що у старшокласників свідомо і цілеспрямовано формуються такі якості характеру, як сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль, обдуманість, критичність, допитливість, ризикованість тощо. Тому знижується гострота міжособистісних конфліктів, менше проявляється негативізм у ставленні до оточуючих, покращується фізичне й емоційне самопочуття, підвищується комунікабельність, знижується рівень тривожності, нормалізується самооцінка [8].

Ці факти обумовлюють складові соціалізації старшокласників, які характеризуються помірним проявом *фрустрації* і формуванням *нових рис характеру*. На думку Г. С. Костюка, важливим аспектом психічного розвитку людини в старшому шкільному віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, зокрема, нестандартний підхід до вже відомих проблем, вміння включати часткові проблеми у більш загальні тощо. Таким чином, старшокласники переходять до вищих рівнів абстрагуючого та узагальнюючого мислення, тобто проявляється яскраво виражена схильність до теоретизування, творення абстрактних теорій, захоплення філософськими міркуваннями, розвиток творчої уяви у різноманітних видах творчої діяльності (М. С. Лейтес, Ж. П'яже) [12]. В. А. Роменець змістовно досліджував розвиток уяви, творчого мислення і творчості у старшому шкільному віці, акцентуючи увагу на тому, що сучасні юнаки активно використовують буденні речі для прояву власного творчого мислення в різноманітній юнацькій літературній творчості, де живо і яскраво зображують переживання інших людей, подають курйозні незвичайні образи, удавано-оригінальні, максималістичні, ідеалізовані образи, виявляючи таким чином власні творчі індивідуальні здібності [10]. Завдяки цьому процес міркування стає економнішим, продуктивнішим; формується система взаємопов'язаних узагальнених і образних операцій.

За О. І. Василюк, Л. Г. Подоляк, О. О. Реаном, Ю. С. Симоном, Т. Томе [1; 4; 7-12] старший шкільний вік характеризується посиленням індивідуалізації. Так, значна частина юнаків цього віку характеризується відсутністю інтересу до пізнавальної діяльності, їм притаманна *розкиданість*,

відсутність систематизованості поглядів і підходів, адекватної оцінки своїх можливостей, схильність перебільшувати рівень своїх знань, особливо розумових можливостей. Інших юнаки байдуже відносяться до рутинного, монотонного навчання, що не дає простору їх індивідуальним творчим здібностям і ініціативі. Юнакам властивий так званий *прагматичний тип* розвитку особистості, що характеризується орієнтацією юнака на доцільність і на уникнення від джерел неспокою. У юнаків такого типу домінують матеріальні цінності та інтереси. Для них важливе прагнення до гомеостатичної рівноваги, уникнення будь-яких проблем. І це перешкоджає їх подальшому індивідуальному розвитку. Вони не прагнуть до одержання вищої освіти. Відбувається прояв *нормативного аспекту соціалізації*, що означає інтеріоризацію старшокласником соціальних норм у незмінному вигляді. Інші юнаки виявляють справжню цікавість до навчання і творчості. Тому що розвиток інтелекту у старшокласників на даному етапі тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, що означає не просте засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи і створення чогось нового. До них належать юнаки *творчо-орієнтованого типу* розвитку особистості, що характеризуються прагненнями та інтересами, спрямованими в майбутнє. Вони активно включають у власний спосіб життя різні пізнавальні та інші можливості. Відбувається прояв *креативного аспекту соціалізації*, що означає видозміну соціальних норм у процесі засвоєння, «інтеріоризовані норми не сприймаються старшокласником як примусові, вони зливаються в одне ціле з його правилами та нормами і виступають внутрішніми регуляторами поведінки, утворюючи її установку». Так, за дослідженнями М. Парлофа і Л. Датта [1] – юність психологічно більш рухлива і схильна до захоплень. У той же час, щоб стати творчо продуктивним, юнак має потребу в більшій інтелектуальній дисципліні і зібраності, відрізняючись цим від своїх імпульсивних однолітків.

У своїх дослідженнях В. М. Дружинін [2] виявив, що на підлітковий і ранній юнацький вік (від 13 до 20 років) припадає формування «спеціалізованої» креативності: здатність до творчості, пов'язаної з певною сферою людської діяльності. На цьому етапі особливо значиму роль грає професійний зразок, підтримка родини й однолітків. Але головне, юнак визначає для себе «ідеальний зразок» творця, якого він прагне наслідувати (аж до ототожнення). Індивід або затримується на фазі наслідування назавжди, або переходить до оригінальної творчості.

Вікову періодизацію творчої діяльності запропонував український психолог В. О. Моляко [6], виділяючи підлітковий і юнацький вік як другий етап творчої діяльності, яка характеризується конструюванням свого уявлення про світ, літературною і технічною творчістю. Дослідження Н. І. Гайдамашко показали, що здатність креативного вирішення «технічних» проблем може бути повністю блокована «соціальними» факторами у групі дорослих, і в той же час, при вирішенні тих же проблем підлітки і старшокласники не бачать зовсім ніяких труднощів. Очевидно, що в даному випадку мова може йти саме про різні механізми розвитку креативності залежно від того типу соціальних відношень, в які включений суб'єкт. На думку В. В. Рибалка [12], у старшому шкільному віці творчий розвиток особистості встає на професійну основу й набуває надзвичайної інтенсивності. В умовах помітної визначеності життєвої мети важливим фактором розвитку особистості стає самостійна творча діяльність у конкретному напрямку на високому рівні майстерності. Неабияка вимогливість юного обдарування до себе, усвідомлення ним безмежності можливостей самовдосконалення стає причиною того, що поглиблений творчий розвиток може затягуватися у часі, переходити в стадію, так би мовити, тривалого творчого стажування, який може охоплювати періоди юності й молодості. Вище представлені факти обумовлюють виділення ще однієї важливої складової процесу соціалізації старшокласників – це розвиток *образного і вербального творчого мислення*. Провідні напрями соціалізації відповідають ключовим сферам життєдіяльності кожної людини: поведінковій, емоційно-чуттєвій, пізнавальній, морально-етичній, побутовій, міжособистісній [12]. Таким чином, старшокласники, соціалізуючись, навчаються, як себе поводити, емоційно реагувати на різні ситуації, проявляти і переживати почуття, яким чином пізнавати оточуючий світ, яких моральних, орієнтирів дотримуватися, як організувати свій побут і ефективно будувати міжособистісне спілкування та діяльність [43; 247].

За теоретичним аналізом зарубіжних і вітчизняних вчених, у старшому шкільному віці головною лінією стає соціальний розвиток і творче самовдосконалення. Соціалізація старшокласників опосередкована віковими та психологічними особливостями ранньої юності, до яких, у першу чергу, відноситься повне структурування самосвідомості (Г. С. Абрамова, Г. М. Андреева, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, Дж. Роджерс, О. В. Скрипченко), перехід на якісно новий рівень моральної свідомості (М. Й. Боришевський); розвиток інтелекту (Ж. П'яже, О. О. Реан), розвиток творчого мислення (В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, М. С. Лейтес, В. О. Моляко, О. Д. Музика, І. П. Павлов, М. Парлоф, В. В. Рибалка, В. А. Роменець), формування характеру (О. І. Лічко), цілепокладання (Ю. М. Швалб), самооцінка (І. Ю. Кулагіна),

соціальний статус (С. Д. Максименко, Дж. Морено, Т. Д. Щербан), становлення особистісного самовизначення (Т. Д. Драгунова, Д. Б. Ельконін, Л. С. Славина). У процесі соціалізації юнак переходить з позиції реципієнта соціальних впливів до позиції активного суб'єкта, тобто активно відтворює соціальні норми та відношення за рахунок діяльності і творчої реалізації. [1-14].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Існування вікової періодизації розвитку творчого мислення передбачає інтенсивний розвиток творчого потенціалу саме в юнацькому віці (Н. І. Гайдамашко, В. М. Дружинін, В. О. Моляко, С. К. Шандарук) [11], тому, як зазначає О. А. Смалько, цей вік – остання сходинка дітей у доросле життя, яке з року в рік посилює вимоги до рівня розвитку мислення особистостей, до здатності творчих звершень, до конструювання чогось нового, цікавого, незвичайного. І чим вищий рівень розвитку суспільства, його культури та технологій, тим більше загострюються проблеми, пов'язані з вимогами до рівня творчості його громадян, тим вище цінується здатність творчо мислити та створювати інтелектуальні і матеріальні цінності, соціально прийнятні і визнані. Отже, успішна творча соціальна ситуація розвитку юнаків залежить від основних складових соціалізації: *соціальне визнання, соціальний статус, соціальна адаптація, фрустрація, набуті характеристики*; і розвитку складових *образного і вербального творчого мислення*.

Теоретично обґрунтовано, що зміст і структура *творчої соціалізації особистості* проявляються у: соціальній творчості, соціальній креативності як вищих формах соціальної активності особистості або суспільства; творчій адаптації як процесі змін, перебудові соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів. Тому творча соціалізація є найвищим щаблем соціалізації людини в середовищі. Встановлено, що *творча соціалізація* – це процес стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування особистістю образу світу і проявляється у майстерності, винахідливості, творенні нових, корисних продуктів діяльності, а також у соціальній лабільності, в якій здійснюється її творче самовизначення [12]. Перспективами подальших досліджень є вивчення умов розвитку творчої соціалізації на різних вікових етапах.

Список використаних джерел

1. Алдер Г. CQ, или Мускулы творческого интеллекта / Г. Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Креативность как реализация потенциальных возможностей человека / Л. Б. Ермолаева-Томина // Современные технологии обучения художественно-графическим дисциплинам : сборник. – М. : Прометей, 2001.
4. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посіб. / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – Київ : Вища шк., 2000. – 288 с.
5. Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко. – Пермь, 2002. – 115 с.
6. Моляко В. А. Процесс творческой деятельности / В. О. Моляко // Материалы Вторых международных Костюковских чтений. – Киев, 1994. – С. 81–84.
7. Музика О. Л. Цінності обдарованої особистості / О. Л. Музика // Обдарована дитина. – 1998. – № 4. – С. 6–10.
8. Полякова Г. Шляхи в творчість / Г. Полякова // Психолог. – 2003. – № 39 (87). – С. 1–4.
9. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб. : «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с. – (Проект «Мэтры психологии»).
10. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 2-ге вид., допов. – Київ : Либідь, 2001. – 288 с.
11. Смолінчук Л. С. Творчість і життєвий шлях особистості [Електронний ресурс] / Л. С. Смолінчук. – Режим доступу : <http://www.newacropolis.org.ua/study/conference/?thesis=4140>.
12. Сторож О. В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Сторож. – Київ, 2011. – 358 с.
13. Туріна О. А. Культуротворчі чинники творчої соціалізації особи / О. А. Туріна // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 1. – С. 35–40.
14. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : СВД Черкасов М. П. ; Рівне : РДГУ, 2004. – 360 с.

References

1. Alder G. CQ, ili Muskuly tvorcheskogo intellekta / G. Alder. – per. s angl. S. Potapenko. – M. : FAIR-PRESS, 2004. – 496 s.
2. Druzhynyn V. N. Psykholohyia obshchikh sposobnostei / V. N. Druzhynin. – SPb. : Pyter, 1999. – 368 s.
3. Ermolaeva-Tomyna L. B. Kreatyvnost kak realizatsiya potentsyalnykh vozmozhnostei cheloveka / L. B. Ermolaeva-Tomyna // Sovremennye tekhnolohyy obucheniya khudozhestvenno-hrabycheskym dystsyplynam : sbornik. – M. : Prometei, 2001.
4. Kucheriavyy I. T. Tvorchist – osnova rozvytku potentsiinykh dzherel osobystosti : navch. posib. / I. T. Kucheriavyy, O. I. Klepikov. – Kyev : Vyshcha shk., 2000. – 288 s.
5. Kolomyichenko L. V. Kontseptsyia y prohramma sotsyalnoho rozvytyia detei doskolnoho vozrasta / L. V. Kolomyichenko. – Perm, 2002. – 115 s.
6. Moliako V. A. Protsess tvorcheskoi deiatelnosti / V. O. Moliako // Materyaly Vtorykh mezhdunarodnykh Kostiukovskyykh chtenyi. – Kyev, 1994. – S. 81–84.
7. Muzyka O. L. Tsinnosti obdarovanoi osobystosti / O. L. Muzyka // Obdarovana dytyna. – 1998. – № 4. – S. 6–10.
8. Poliakova H. Shliakhy v tvorchist / H. Poliakova // Psykholoh. – 2003. – № 39 (87). – S. 1–4.
9. Rean A. A. Psykholohyia lychnosti. Sotsyalizatsyia, povedenye, obshchenye / A. A. Rean. – SPb. : «Paim – EVROZNAK», 2004. – 416 s. – (Proekt «Metry psykholohyy»).
10. Romenets V. A. Psykholohiia tvorchosti : navch. posib. / V. A. Romenets. – 2-he vyd., dopov. – Kyiv : Lybid, 2001. – 288 s.
11. Smolinchuk L. S. Tvorchist i zhyttievyi shliakh osobystosti [Elektronnyi resurs] / L. S. Smolinchuk. – Rezhym dostupu : <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/sonference/?thesis=4140>.
12. Storozh O. V. Psykholohichni osoblyvosti tvorchoi sotsializatsii starshoklasnykiv : dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.01 / O. V. Storozh. – Kyiv, 2011. – 358 s.
13. Turina O. A. Kulturotvorchy chynnyky tvorchoi sotsializatsii osoby / O. A. Turina // Visnyk Knyzhkovo palaty. – 2011. – № 1. – S. 35–40.
14. Iamnytskyi V. M. Psykholohiia zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti : monohrafiia / V. M. Iamnytskyi. – Odesa : SVD Cherkasov M. P. ; Rivne : RDHU, 2004. – 360 s.

O. V. Storozh AGE REGULATIONS OF THE DEVELOPMENT OF YOUTH CREATIVE SOCIALIZATION.

The article is dedicated to the theoretical analysis of age regulation of the development of creative socialization. Analysis of the scientific literature which explains the meaning of the concept “creative socialization” was carried out. Main components of creative socialization were substantiated: social and psychological adaptation, frustration, social status, social recognition, acquired characteristics, figurative and verbal thinking, theme originality. The gist of youth creative socialization was discovered. It was brought out that the content and structure of youth creative socialization are based on the connection between socialization components and creative thinking. They appear in social creativity as a higher form of social activity of the personality or society; creative adaptation as the process of changes; the renovation of social situations based on non-protective adaptive mechanism; creative socialization as the highest level of human socialization in the environment. It was justified that youth creative socialization is the process of constant total adaptation on the basis of activation of non-protective adaptive mechanism of phycho which leads to systematization, designing, youth's integrating of world image and is shown in proficiency, inventiveness, creation of new, useful action produces, also in social lability in which their creative self-realization is made.

Key words: socialization, social adaptation, social status, creative socialization, creative self-realization, accommodation, social creativity, creative giftedness, creative adaptation, frustration, figurative and verbal creative thinking, theme originality, creative socialization components.

УДК 159.923/928-053.5

І. С. ХОМІЧ

**ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Стаття присвячена дослідженню достовірних відмінностей у рівні розвитку показників ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки залежно від їхньої статі, віку, соціально-економічного

статусу сім'ї та соціометричного статусу в класі. Емпіричними показниками ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності молодших школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки стали психологічні шкали: чесність, вихованість, терпимість, широта поглядів, відповідальність, незалежність, підприємливість, освіченість, тверда воля, самоконтроль, чуйність, ефективність у справах, життєрадісність, багатство, старанність, сміливість у відстоюванні поглядів.

Ключові слова: цінності, нормовідповідність поведінки, стать, вік, соціально-економічний статус, соціометричний статус, молодший школяр, відповідальність, незалежність, освіченість, тверда воля, багатство.

Статья посвящена исследованию различий уровня развития показателей ценностного составляющего социально-психологической компетентности школьников в сфере соответствия собственного поведения нравственным нормам в зависимости от их пола, возраста, социально-экономического статуса семьи и социометрического статуса в классе. Эмпирическими показателями ценностного составляющего социально-психологической компетентности младших школьников в сфере нормосоответственности собственного поведения выступают психологические шкалы: честность, воспитанность, терпимость, широта взглядов, ответственность, независимость, предприимчивость, образованность, твердая воля, самообладание, отзывчивость, эффективность в делах, жизнерадостность, богатство, прилежность, смелость в отстаивании взглядов.

Ключевые слова: ценности, нормосоответствие поведения, пол, возраст, социально-экономический статус, младший школьник, ответственность, независимость, образованность, твердая воля, богатство.

Постановка проблеми. Підсумком розвитку особистості молодшого школяра є формування цінностей як компоненту усвідомленої та узагальненої самооцінки, стриманість у прояві почуттів, усвідомлення вольових дій та формування вольових якостей. Проблема залежності особистісних цінностей молодшого школяра від віку, статі, соціально-економічного статусу сім'ї та соціометричного статусу в класі є складовою проблеми морального розвитку дитини та, зокрема, нормовідповідності її поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим критерієм ефективності та якості процесу виховання є нормовідповідність поведінки школярів – наявність у них високих моральних якостей і цінностей. Одним із суттєвих показників рівня вихованості школяра є формування його особистісних цінностей. І. Бех, М. Борищевський, Л. Божович визначили суть поняття „цінності” як утворення, в основі яких лежать почуття людей, що спрямовані на ідеал. Цінність - це властивість самих речей, які відповідні певним цілям, намірам, планам [1, 2, 3]. Однак проблемі залежності особистісних цінностей молодшого школяра від різних змінних (зокрема, від віку, статі, соціально-економічного статусу сім'ї та соціометричного статусу в класі) не приділено достатньої уваги.

Вивчення проблеми ціннісних орієнтацій займає важливе місце в сучасній соціальній психології. Для з'ясування сутності явища психологи вживають такі поняття як “ціннісні орієнтації”, “настанови”, “схильності”. Також цінності можна визначити як елементи моральної поведінки. На думку С.М. Лупінович, ці поняття поєднуються з цілями, прагненнями та життєвими ідеалами, які існують у “груповій” свідомості у формі певних моральних норм, з життєвим досвідом, накопиченим особистістю в її індивідуальному розвитку[6]. У психології цінності називають “значущістю”, “життєвою позицією” (Л. Божович), “значенням” і “особистісним змістом” (О.Леонтьєв), “психологічними відношеннями” (В.Мясищев)[7]. Вони є складовими мотивації людини. Система засвоєних індивідом знань, які зумовлені його потребами, інтересами та зафіксовані в його настановах, складається в ціннісні орієнтації особистості, конкретне ставлення до цінностей життя [9].

Формулювання цілей статті. Метою нашого повідомлення є дослідження питання відмінностей у рівні розвитку показників ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки залежно від їхньої статі, віку, соціально-економічного статусу сім'ї та соціометричного статусу в класі. Складність проблеми зумовлена неоднозначністю зв'язків, що існують між досліджуваними процесами та величезною практичною значущістю розкриття певних закономірностей. Згідно із сформульованою метою нашими завданнями є: характеристика поняття «цінності» як компоненту нормовідповідної поведінки молодших школярів, аналіз останніх публікацій із проблематики нашої роботи та здійснення емпіричного дослідження соціально-психологічної компетентності школярів у сфері

нормовідповідності власної поведінки залежно від їхньої статі, віку, соціально-економічного статусу сім'ї та соціометричного статусу в класі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вихованість, терпимість, широта поглядів, відповідальність, незалежність, освіченість, тверда воля, самоконтроль, ефективність у справах, старанність, сміливість у відстоюванні поглядів – це основні якості, якими необхідно оволодіти школяреві. Мова йде про показники ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки. Розглянемо залежність даних якостей молодших школярів від статі, віку, соціально-економічного статусу сім'ї та соціометричного статусу в класі.

Дослідження проводилось на базі Рівненської гімназії «Гармонія», Рівненської класичної гімназії «Престиж» (м. Рівне), Луцьких загальноосвітніх шкіл I-III ступенів №5 і №8 (м. Луцьк) та Тернопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів №19 (м. Тернопіль). Досліджуваними стали учні перших-четвертих класів у кількості 189 осіб. Дослідницький контингент було диференційовано за критеріями статі (97 осіб жіночої статі та 92 особи чоловічої статі) та віку (6-7-ми річного віку – 50 осіб, 8-ми річного віку – 47 осіб, 9-ти річного віку – 46 осіб, 10-ти річного віку – 46 осіб).

У ході дослідження було здійснено порівняльний аналіз рівня розвитку показників ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності молодших школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки. Групуєчими змінними такого порівняльного аналізу було визначено показники їх статі, віку, соціально-економічного статусу сім'ї та соціометричного статусу в класі. Вимірювання рівня розвитку показників ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності молодших школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки було здійснено за допомогою методики діагностики особистісних цінностей А. Журавльова, Н. Журавльової. Емпіричними показниками ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності молодших школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки стали психологічні шкали: *чесність, вихованість, терпимість, широта поглядів, відповідальність, незалежність, підприємливість, освіченість, тверда воля, самоконтроль, чуйність, ефективність у справах, життєрадісність, багатство, старанність, сміливість у відстоюванні поглядів*. Показники соціометричного статусу в класі визначались в ході вивчення міжособистісних стосунків молодших школярів за допомогою соціометричної методики [5], а показники економічного статусу їх сім'ї – на основі інформації, наданої батьками та адміністрацією навчального закладу.

З метою визначення достовірних відмінностей у рівні розвитку показників ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки залежно від їх статі було використано метод порівняння середніх значень (Compare Means) та непараметричний критерій відмінностей для незалежних вибірок Манна-Вітні (Mann-Whitney Test) [4]. Статистично значимий характер відмінностей у рівні розвитку показників ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності школярів у сфері нормовідповідності власної поведінки залежно від їх віку, соціально-економічного статусу сім'ї і соціометричного статусу в класі було використано непараметричний метод відмінностей для направлених (впорядкованих) альтернатив Джонкхеєра-Терпстра (Jonckheere-Terpstra Test) [4]. Перевагою даного статистичного методу є те, що він дозволяє не лише порівнювати вибірки випробуваних між собою на предмет визначення достовірних відмінностей між вимірюваними ознаками, але і виявляти в отриманих результатах певні тенденції, або тренди, які є наслідком дії якого-небудь впорядкованого за своїми градаціями фактора. Власне такими факторами в нашому дослідженні виступають показники віку молодших школярів, соціально-економічного статусу їх сім'ї та соціометричного статусу в класі. Статистичний аналіз даних було здійснено за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS 17.0.

Порівняння середніх значень рангів показників випробуваних, вимірюваних за допомогою методики діагностики особистісних цінностей А. Журавльова, Н. Журавльової, дозволило виявити ряд важливих тенденцій. Перейдемо до їх змістової інтерпретації. Залежно від статі середні значення рангів особистісних цінностей молодших школярів розподілилися наступним чином (див. табл. 1). Порівняння означених характеристик в групах досліджуваних різної статі дозволяє стверджувати про певні відмінності у рівні їх вираженості. Проте з міркувань коректності подальшої інтерпретації виявлених тенденцій залишимо поза увагою детальний аналіз ті відмінності у середніх значеннях рангів особистісних цінностей випробуваних, які не мають достовірного характеру. Перевірка виявлених тенденцій на предмет їх статистично значимого характеру не підтвердила достовірного зв'язку статі з жодною з порівнюваних особистісних характеристик досліджуваних ($p > 0,05$). Власне такі результати можуть свідчити про відсутність достовірних відмінностей між молодшими школярами різної статі за рівнем розвитку їх ціннісного компоненту соціально-психологічної компетентності у сфері нормовідповідності власної поведінки. Найбільш ймовірним поясненням

виявленого факту, на наш погляд, є те, що молодші школярі мають невеликий життєвий досвід і в силу свого віку вони недостатньо інтегровані в соціум. У традиційній моделі навчання відбуваються останнім часом значні зміни, пов'язані із розвитком нових уявлень про можливості освіти й виховання молодших школярів, із науково-технічним прогресом, що вимагає від учнів навіть наймолодшої ланки вміння переносити знання в нову ситуацію, гнучкості та оригінальності мислення, проявляти творчу ініціативу, розвивати здібності, планувати навчальний процес, контролювати та оцінювати хід і результати навчання. А це означає, що обов'язковими для учнів є певні цінності (див. табл.1) незалежно від статевої приналежності.

Таблиця 1

**Відмінності середніх значень рангів особистісних цінностей досліджуваних
залежно від їх статі**

Особистісні цінності	Середні значення рангів особистісних цінностей у представників ділочої та чоловічої статі		Р
	ділочі	хлопці	
Чесність	3,74	3,69	0,874
Вихованість	5,21	5,18	0,947
Терпимість	7,72	7,67	0,928
Широта поглядів	10,63	10,69	0,965
Освіченість	7,96	8,03	0,894
Відповідальність	7,84	7,76	0,874
Старанність	6,57	6,10	0,632
Незалежність	10,03	10,12	0,917
Підприємливість	10,69	10,81	0,883
Тверда воля	9,94	10,02	0,871
Самоконтроль	8,79	8,68	0,849
Чуйність	8,85	8,63	0,773
Життєрадісність	9,23	9,21	0,970
Ефективність у справах	10,09	9,96	0,854
Багатство	9,69	9,77	0,826
Сміливість у відстоюванні поглядів	9,16	8,90	0,769

Отже, продукт, створений молодшим школярем (незалежно від його статі), який володіє вище перерахованими характеристиками, набуває суб'єктивної новизни та особистісної значимості, а продукт діяльності має суспільно значиму цінність. Тобто мова йде про цінність особистості в цілому.

Перейдемо до змістовного аналізу результатів порівняння середніх значень рангів особистісних цінностей молодших школярів за критерієм віку. Залежно від віку середні значення рангів особистісних цінностей випробуваних розподілилися наступним чином (див. табл. 2). Узагальнення табличних даних дозволило в даному випадку виявити різнонаправлену динаміку вираженості особистісних цінностей молодших школярів. Зокрема, тренд до зростання з першого по четвертий клас продемонстрували такі цінності молодших школярів, як «багатство» і «відповідальність». Натомість динаміку зниження значень середніх рангів продемонстрували цінності «освіченість», «незалежність» і «тверда воля», що свідчить про підвищення з віком їх особистої значимості для досліджуваних. Перевірка виявлених тенденцій у розподілі цінностей досліджуваних на предмет їх статистично значимого характеру дозволила підтвердити достовірний зв'язок між віком та означеними особистісними цінностями – «багатство» ($p < 0,01$), «освіченість» ($p < 0,05$), «незалежність» ($p < 0,05$), «відповідальність» ($p < 0,05$), «тверда воля» ($p < 0,05$). Проведемо змістову інтерпретацію виявлених закономірностей.

З психологічної точки зору причинами зниження цінності багатства із збільшенням віку в молодшому шкільному віці є зміна пріоритетів. Якщо діти 6-7 років вважали, що наявність фінансів впливає на їхній настрій (є гроші – йдемо купувати продукти й подарунки, немає – живемо погано), то 10-11- річні школярі вже вміють зекономити кишенькові гроші, проявити терпіння та тверду волю у відповідних ситуаціях. До кінця молодшого шкільного віку у дітей формується уявлення про джерело отримання прибутку. Зниження цінності відповідальності можна пояснити віковими особливостями. Оскільки для молодших школярів авторитетною фігурою є вчитель, то вони відчують себе відповідальними перед ним. Наближаючись же до підліткового періоду (у нашому

випадку це кінець молодшого шкільного віку), школяр все більше орієнтується на коло однолітків, тим самим зменшуючи міру відповідальності перед завданнями, поставленими вчителем. Що стосується таких якостей як освіченість, незалежність та тверда воля, то їхня цінність підвищується з віком (у міру дорослішання та пов'язаних із ним вікових особливостей школяра).

Таблиця 2

**Відмінності середніх значень рангів особистісних цінностей досліджуваних
залежно від їх віку**

Особистісні цінності	Середні значення рангів особистісних цінностей				Р
	перший клас	другий клас	третій клас	четвертий клас	
Чесність	3,72	4,45	3,92	2,77	0,331
Вихованість	5,94	5,87	4,28	5,42	0,457
Терпимість	7,11	7,19	8,28	7,23	0,856
Широта поглядів	11,0	10,71	10,12	10,55	0,689
Освіченість	9,64	6,84	6,96	7,42	0,030
Відповідальність	7,06	6,74	8,96	8,74	0,038
Старанність	6,22	6,19	7,96	6,71	0,224
Незалежність	11,17	10,97	10,08	8,87	0,032
Підприємливість	10,61	10,16	11,40	11,23	0,360
Тверда воля	10,58	10,52	9,48	9,29	0,038
Самоконтроль	8,56	9,55	7,96	8,23	0,516
Чуйність	8,58	9,26	9,60	8,13	0,863
Життєрадісність	8,75	8,45	9,00	9,61	0,418
Ефективність у справах	10,19	9,26	9,52	10,77	0,683
Багатство	7,69	10,77	8,00	11,97	0,008
Сміливість у відстоюванні поглядів	9,06	9,16	10,48	11,16	0,555

Перейдемо до змістовного аналізу результатів порівняння середніх значень рангів особистісних цінностей молодших школярів за критерієм соціально-економічного статусу їх сім'ї (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Відмінності середніх значень рангів особистісних цінностей досліджуваних
залежно від соціально-економічного статусу їх сім'ї**

Особистісні цінності	Середні значення рангів особистісних цінностей за умови різного соціально-економічного статусу сім'ї			Р
	низький	середній	високий	
Чесність	4,14	3,68	3,50	0,435
Вихованість	6,43	5,39	5,00	0,216
Терпимість	8,93	7,22	7,13	0,325
Широта поглядів	9,29	10,88	10,38	0,554
Освіченість	7,36	8,09	6,75	0,576
Відповідальність	6,86	7,53	10,13	0,037
Старанність	7,64	6,46	7,19	0,734
Незалежність	9,86	10,38	10,38	0,833
Підприємливість	9,93	10,89	11,13	0,299
Тверда воля	10,79	9,98	9,56	0,309
Самоконтроль	9,07	8,68	7,75	0,355
Чуйність	9,21	8,72	9,25	0,886
Життєрадісність	7,86	9,10	9,00	0,557
Ефективність у справах	9,71	10,13	9,25	0,861
Багатство	8,14	9,77	9,94	0,370
Сміливість у відстоюванні поглядів	10,79	9,81	9,69	0,545

Враховуючи принцип приписування рангів, можна стверджувати про достовірний, а відтак закономірний характер зменшення у молодших школярів із сімей з високим соціально-економічним статусом особистісної значимості такої цінності, як «відповідальність». Даному факту є логічне пояснення. Відповідальність не виникає сама по собі, а зароджується, розвивається і виховується, закріплюється тими суспільними умовами, у яких живе молодший школяр. Недостовірний та суперечливий характер інформації, негативні приклади дійсності сприяють формуванню в учнів помилкових уявлень про етичні норми, припустиме і неприпустиме в їхній поведінці [8]. Безвідповідальність дітей часто формують їхні батьки. Формують по-різному. Іноді опікуючи, перевиховуючи та оберігаючи від труднощів і життєвих негараздів. Іноді караючи і пригнічуючи, в результаті чого у дитини виникає байдужість і озлобленість по відношенню до дорослих і їх дорослого світу. Але найчастіше формують просто проживаючи в присутності дітей звичайним дорослим безвідповідальним життям (частіше це спостерігається у сім'ях із високим соціально-економічним статусом).

Ще однією групуючою змінною, на основі якої здійснювався порівняльний аналіз емпіричних даних досліджуваних, став їх соціометричний статус в класі. Залежно від соціометричного статусу в класі середні значення рангів особистісних цінностей молодших школярів розподілилися наступним чином (див. табл. 4).

Таблиця 4

**Відмінності середніх значень рангів особистісних цінностей досліджуваних
залежно від їх соціометричного статусу в класі**

Особистісні цінності	Середні значення рангів особистісних цінностей				Р
	ізолювані	прийняті	бажані	зірки	
Чесність	3,52	4,12	3,34	3,47	0,832
Вихованість	5,48	5,53	5,66	4,82	0,599
Терпимість	8,92	6,92	6,69	7,88	0,410
Широта поглядів	10,56	10,49	11,09	10,29	0,839
Освіченість	8,64	7,59	7,91	7,18	0,299
Відповідальність	7,56	7,96	7,16	8,82	0,789
Старанність	7,24	6,90	6,53	5,59	0,226
Незалежність	11,04	9,92	10,53	10,00	0,709
Підприємливість	10,72	10,59	10,91	11,41	0,449
Тверда воля	10,40	9,55	10,97	9,00	0,865
Самоконтроль	9,28	8,73	7,91	8,53	0,312
Чуйність	8,44	9,53	8,66	7,82	0,517
Життєрадісність	7,36	9,18	9,00	10,47	0,109
Ефективність у справах	10,32	9,53	10,31	10,06	0,916
Багатство	7,36	10,37	9,72	10,53	0,048
Сміливість у відстоюванні поглядів	9,16	9,29	9,31	13,88	0,381

Згідно з табличними даними, маємо виражений тренд до зростання у молодших школярів, які мають високий соціометричний статус в класі («зірки»), середніх значень рангів таких особистісних цінностей, як «відповідальність», «підприємливість», «життєрадісність», «багатство» та «сміливість у відстоюванні поглядів». Перевірка виявлених тенденцій у розподілі особистісних цінностей школярів на предмет їх статистично значимого характеру підтвердила достовірний зв'язок між їх соціометричним статусом в класі і такою особистісною цінністю, як «багатство» ($p < 0,05$). Це означає, що у найбільш статусних молодших школярів («зірок») цінність «багатство», враховуючи принцип приписування рангів, демонструє найменшу особистісну значимість. Щоб пояснити дану закономірність, розглянемо, які психологічні і соціальні фактори впливають на соціометричний статус суб'єкта в групі. Високий статус людини в групі обумовлений в першу чергу такими особливостями: зовнішня привабливість людини; успішність у груповій діяльності; достатній рівень інтелектуального розвитку; деякі особливості темпераменту (комунікабельність, низька тривожність, стабільність нервової системи); успішність в тих видах позагрупової діяльності, які значимі для більшості; наявність тих якостей особистості, які цінуються в даній групі [5].

Соціометричний статус визначається почуттями, які учасники взаємодії відчувають по відношенню один до одного. Причиною низького статусу може бути невміння спілкуватися з однолітками чи навіть неохайний зовнішній вигляд, але аж ніяк не матеріальний стан сім'ї учня.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Значущість емпіричного дослідження проблеми залежності особистісних цінностей молодшого школяра від віку, статі, соціально-економічного статусу сім'ї та соціометричного статусу в класі, що є складовою проблеми морального розвитку дитини та, зокрема, нормовідповідності її поведінки, складно переоцінити. Це зумовлено фундаментальністю загальної проблеми морального розвитку молодших школярів, тому вважаємо за доцільне продовжувати дослідження в даному напрямку і, зокрема, плануємо в подальших доробках описати та експериментально обґрунтувати нормовідповідну поведінку як моральну поведінку, використовуючи для цього ієрархічну теорію морального розвитку Л. Кольберга.

Список використаних джерел

1. Бех И. Д. Младший школьник в воспитательном пространстве межличностных взаимоотношений / И. Д. Бех // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С. 1–3.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
3. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. посіб. / М. Й. Борищевський, С. Т. Музичук, В. В. Антонечко та ін. ; Ін-т змісту і методів навчання; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 1999. – 190 с.
4. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации: анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей : пер. с нем. / А. Бююль, П. Цёфель. – СПб. : ДиаСофтЮГ, 2002. – 608 с.
5. Коломінський Я. Л. Психологія взаємин у малих групах / Я. Л. Коломінський. – Мінск : Тетра Системс, 2000. – 432 с.
6. Лупінович С. М. Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів молодших класів школи - комплексу естетичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. М. Лупінович ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 220 с.
7. Павелків Р. В. Молодший школяр у моральному вимірі міжособистісних відносин Р. В. Павелків // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне, 2003. – Вип. 26. – С. 6–10.
8. Селуянова М. В. Почуття відповідальності дітей молодшого шкільного віку / М. В. Селуянова // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 67. – С. 207–213.
9. Струманський В. П. Виховна робота в національній школі / В. П. Струманський. – Київ : ІЗМН, 1997. – 184 с.

References

1. Bekh Y. D. Mladshyi shkolnyk v vospitatelnom prostranstve mezhlychnostnykh vzaymootnosheniy / Y. D. Bekh // Nachal'naya shkola. – 2000. – № 5. – S. 1–3.
2. Bozhovych L. Y. Lychnost y ee formirovanye v detskom vozraste / L. Y. Bozhovych. – SPb : Pyter, 2008. – 400 s.
3. Psykholohiia samoaktyvnosti uchniv u vykhovnomu protsesi : navch.-metod. posib. / M. Y. Boryshchevskiy, S. T. Muzychuk, V. V. Antonechko ta in. ; In-t zmistu i metodiv navchannia; In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy – Київ, 1999. – 190 s.
4. Biuiul A. SPSS: yskusstvo obrabotky ynformatsyy: analiz statystycheskykh dannykh y vosstanovlenye skrytykh zakonornostei : per. s nem. / A. Biuiul, P. Tsëfel. – SPb. : DyaSoftluH, 2002. – 608 s.
5. Kolominskiy Ya. L. Psykholohiia vzaiemyn u malykh hrupakh / Ia. L. Kolominskiy. –Mynsk : Tetra Sistems, 2000. – 432 s.
6. Lupinovich S. M. Formuvannia tsinnisnogo stavlennia do navchannia v uchniv molodshykh klasiv shkoly - kompleksu estetychnoho vykhovannia : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / S. M. Lupinovich ; Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. – Ternopyl, 2006. – 220 s.
7. Pavelkiv R.V. Molodshyi shkoliar u moralnomu vymiri mizhosobystisnykh vidnosyn / R. V. Pavelkiv // Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity : zb. nauk. pr. : nauk. zap. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – Rivne, 2003. – Vyp. 26. – S. 6–10.
8. Seluianova M. V. Pochuttia vidpovidalnosti ditei molodshoho shkilnogo viku / M. V. Seluianova // Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedahohichni nauky. – 2015. – Vyp. 67. – S. 207–213.

9. Strumanskyi V. P. Vykhovna robota v natsionalnii shkoli / V. P. Strumanskyi. – Kyiv : IZMN, 1997. – 184 s.

Khomych I. S. CHARACTERISTICS STUDY OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS' PERSONAL VALUES.

The study is concerned with authoritative differences at the level of value constituent indicators development of students' social and psychological competence in their appropriateness for the own behavior standards depending on their gender, age, family social and economic position and sociometric position in a class. The author identifies empirical indicators of value constituent for students' social and psychological competence in their appropriateness for the own behavior standards. Such psychological rates as honesty, politeness, tolerance, breadth of view, responsibility, independence, flexibility, literacy, cast-iron will, self-control, kind heartedness, activity effectiveness, joy of life, wealth, carefulness, braveness in viewpoints proving have been presented as empirical indicators.

The results indicate the absence of the authoritative differences between junior school students of different gender according to the level of their value constituent development of social and psychological competence in their appropriateness to the own behavior standards. The study demonstrates the decreasing of wealth value with age increasing for junior school students and personal significance decreasing of such value as responsibility for junior school students from families with high social and economic position.

The research has confirmed the fact that the wealth value demonstrates the least personal significance for the highest-positioned junior school students (the stars).

Key words: values, appropriateness to behavior standards, gender, age, social and economic position, sociometric position, junior school pupil, responsibility, independence, literacy, cast-iron will, wealth.

УДК 159.922.1:159.9.019.4

Н.О. ХУПАВЦЕВА, Н.В. РЕЧУН

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

У статті розкрито зміст понять «конфлікт» і «конфліктні відносини». Виокремлено основні положення науковців щодо феномену міжособистісного конфлікту, здійснено узагальнення щодо стратегій поведінки у конфлікті. Визначено, що характер поведінки людини у конфлікті залежить як від об'єктивних умов його протікання, так і від соціальних характеристик його учасників, зокрема гендерних розбіжностей. Встановлено, що поведінка юнаків та юнок у вирішенні конфлікту суттєво відрізняється – вони по-різному сприймають цілі спілкування, усвідомлюють цінність самого конфлікту і різняться стратегіями вирішення суперечок.

Ключові поняття: конфлікт, конфліктна ситуація, конфліктність, юнацький вік, гендерні відмінності.

В статье раскрыто содержание понятий «конфликт» и «конфликтные отношения». Изложены основные положения теории межличностного конфликта и стратегий поведения в конфликтной ситуации. Определено, что характер поведения человека в конфликте зависит как от объективных условий его протекания, так и от социальных характеристик его участников, в частности гендерных различий. Установлено, что поведение юношей и девушек в решении конфликта существенно отличается - они по-разному воспринимают цели общения, осознают ценность самого конфликта и отличаются стратегиями разрешения споров.

Ключевые понятия: конфликт, конфликтная ситуация, конфликтность, юношеский возраст, гендерные различия.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження гендерних особливостей конфліктної поведінки в юнацькому віці обумовлена специфічними явищами, що свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою усіх сторін розвитку особистості і необхідністю погоджувати свої потреби з вимогами суспільства. До того ж, на сучасному етапі розвитку України умови становлення особистості молоді стають все більш підвладними впливу кризових явищ політичного, суспільного, економічного характеру. Уявлення про гендер у суспільстві виконують регулювальну функцію, обумовлюючи особливості поведінки жінок і чоловіків у різних умовах, відображаючись в установках, мотиваційній сфері тощо. Суспільство очікує від своїх членів

певної поведінки та «виховує» у них певні поведінкові стратегії згідно їхньої гендерної належності, визначаючи «нормативну» реакцію на різні життєві події для жінок та чоловіків [10, с. 94]. Одним з основних завдань юнацького віку є набуття ідентичності, в тому числі і гендерної. Гендер є однією з фундаментальних ознак особистості, яка здійснює вплив на її поведінку у будь-яких умовах, в тому числі і у складних, конфліктних ситуаціях. Виникнення суперечностей в юнацькому віці часто супроводжується сильними емоційними переживаннями, порушеннями у поведінці, у взаєминах з дорослими та ровесниками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Означені аспекти знайшли своє відображення у низці наукових праць, присвячених дослідженню питання гендерних особливостей конфліктної поведінки, врахування яких може сприяти підвищенню її ефективності.

Проблемі конфліктної поведінки присвячені наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Ф. Бондаренка, Ф. М. Бородкіна, Ф. Є. Василюка, Н. В. Грішиної, Р. Дарендорфа, М. Дойча, О. О. Єршова, А. Т. Ішмуратова, Л. М. Карамушка, Л. Козера, І. Н. Коряка, К. Левіна, Г. В. Ложкіна, Е. Мейо, Т. Парсонса, Л. О. Петровської, М. І. Пірена, К. К. Платонова, Н. І. Пов'якель, К. Хорні, З. Фрейда та ін.) У наукових доробках Н. В. Грішиної, Є. І. Степанова, Н. А. Макаручук зроблені спроби виділити детермінанти власне конфліктної поведінки. В. М. Басова та А. І. Шкіль та ін. вивчали конфліктність у молодіжних та студентських групах. У дослідженнях В. Г. Зазикіна та Н. С. Нечаєвої обґрунтовано відмінності поведінки у конфліктних ситуаціях залежно від статі опонента [4]. Проте досі не достатньо вивченою є проблема гендерних особливостей конфліктних форм поведінки в підлітковому та юнацькому віці.

Формулювання цілей статті. Здійснити теоретичний аналіз гендерних особливостей конфліктної поведінки у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Юнацький вік – це період життя між підлітковим віком і дорослістю, який характеризується певним внутрішнім дискомфортом, зміст якого пов'язаний із становленням процесів самовизначення, як професійного, так і особистісного (центральне новоутворення юності). Саме тому нерідко віковий етап перебуває у зоні підвищеного ризику [11, с. 133].

У цьому віці молоді люди можуть бути дуже вразливими, залежними від чужої думки, схильними до ризику або, навпаки, пасивними, агресивними, мати підвищений рівень тривожності, для них характерні суперечності у міжособистісних відносинах як з однолітками, так і з дорослими. Слід зазначити, що у західній психології переважає традиція об'єднання підліткового віку та юності в єдиний віковий період, так званий «період дорослішання», змістом якого є перехід від дитинства до дорослості, а його межі можуть сягати від 12-14 до 25 років. У вітчизняній науці прийнято розглядати юнацький вік як самостійний період розвитку людини, її особистості та індивідуальності (17-21 рік – для юнаків і 16-20 років – для юнок) [11, с. 133]. Для цього вікового періоду характерна перебудова механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, засновані на дотриманні зовнішніх норм і слухняності перед дорослими, вже не діють, а дорослі способи, які передбачають свідому дисципліну й самоконтроль, ще не склалися або не зміцніли. Саме це зумовлює перепади настрою: від нестримної веселості до смутку та навпаки, а також ряд інших полярних якостей, що актуалізуються поперемінно [2, с. 59].

Отже, особливістю психічного розвитку індивіда у юнацькому віці є активне входження у доросле життя на тлі здійснення особистісного та професійного виборів. Кризи і суперечності юнацького віку в поєднанні з високим інтелектуальним навантаженням та інтенсивним суспільним життям часто призводять до підвищення рівня особистісної тривожності, емоційності, пристрасності й образливості. Неуспішність у основних сферах життєдіяльності юнаків негативним чином впливає на їх самооцінку, підвищує їх конфліктність і призводить до виникнення конфліктів різних типів та на різних рівнях. Щодо розгляду конфлікту в широкому розумінні, то він визначається як зіткнення протилежно спрямованих, взаємовиключних тенденцій окремо взятого епізоду в свідомості, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями [3, с. 16]. Стосовно суб'єктів науковці виокремлюють чотири типи конфліктів: внутрішньоособистісний (як наслідок амбівалентних прагнень суб'єкта), міжособистісний (виявляється у конфронтації з приводу потреб, мотивів, цілей, цінностей чи становлень), особистісно-груповий (виникає внаслідок невідповідності поведінки особистості груповим нормам та очікуванням), міжгруповий конфлікт (виникає внаслідок зіштовхування стереотипів поведінки, норм, цілей, цінностей різних груп (міжорганізаційні, міждержавні, та ін. конфлікти) [4, с. 32].

У існуючій класифікації конфліктів варто звернути увагу на дослідження М. Дойча, який виділив так званий продуктивний конфлікт, що позитивно впливає на динаміку та результативність

соціально-психологічних процесів й служить джерелом самовдосконалення та саморозвитку особистості та деструктивний конфлікт, який спричиняє розлад взаємодії та взаємин взагалі [10, с.28]. Характер поведінки людини у конфлікті залежить як від об'єктивних умов його протікання, зокрема сили сторін, наявності у них групи підтримки, матеріальних та інших ресурсів, якими вони володіють тощо, так і від соціальних характеристик учасників конфлікту, зокрема гендерних відмінностей, тобто відмінностей поведінки, пов'язаних зі статтю учасників конфлікту, зумовлених взаємними непорозуміннями, розходженнями інтересів, цінностей та підходами до розв'язання проблем, що виникають [1].

Гендерні особливості конфліктної поведінки тісно пов'язані з поняттям «статеворольового стереотипу», який включає цінності, мотиви, типи поведінки, в тому числі й конфліктної, які вважають більш прийнятливими для представників однієї статі, ніж для іншої. Вони визначають стиль поведінки чоловіків (хлопчиків) і жінок (дівчаток) у суспільстві і відображають зразки, орієнтуючись на які, люди реагують на представників кожної статі. Формування індивідуальних статорольових стереотипів відбувається у процесі соціалізації дитини через засвоєння суспільного досвіду. Основну роль у ній відіграють статорольові уявлення. Вони безпосередньо впливають на формування статорольових і статорольової ідентичності, виступаючи когнітивною структурною частиною цих елементів психологічної статі. На основі статорольових уявлень (стереотипів), засвоєння статорольових (ідентичностей) формується статорольова самосвідомість індивіда – усвідомлення себе чоловіком чи жінкою і необхідності виконання відповідних соціальних ролей. Переважно чоловічий стиль поведінки і спілкування характеризується як більш активний, змагальний, предметно-інструментальний, а жіночий – як експресивний, залежний, пасивний, емпатійний [7, с.74].

Американський психолог С. Бем запропонувала тест маскулінності-фемінності й на основі його результатів виокремила вісім статорольових типів і ввела поняття «андрогінний тип» [3, с.241]. У психологічному розумінні з андрогінією пов'язують високі можливості соціальної адаптації. Так, С. Маккобі і К. Джеклін звертали увагу на те, що висока фемінність у жінок часто пов'язана зі заниженою самоповагою і підвищеною тривожністю. Пізніше довели, що високомаскулінні чоловіки і високофемінні жінки мають більше труднощів у тих видах діяльності, які не відповідають традиційним статорольовим стереотипам, тоді як андрогінні особистості з високими потенціями маскулінності і фемінності легше змінюють тип і стиль діяльності залежно від умов, менше піддаються дистресам [10, с.147].

Звернувшись до проблеми гендерних особливостей у юнацькому віці, зазначимо, що у старшому шкільному віці відбувається активне експериментування з засвоєними раніше моделями поведінки чоловіка і жінки. Усвідомлення себе як представника певної статі відбувається у процесі взаємодії з однолітками як своєї, так і протилежної статі. Юнаки і дівчата остаточно усвідомлюють і починають регулювати прояви своєї статорольової ролі. Як відзначають Д.Аузубель, Д.Кірк, для юнацького віку характерні підвищення сприйнятливості до соціальної обстановки і відносин між людьми і посилення суб'єктивної значущості статорольових стереотипів соціальних ролей [5, с. 322].

У дослідженні І. Кузнецової доведено, що юнаки та дівчата по-різному уявляють собі, якими мають бути сучасні дівчина і юнак. Великі відмінності в оцінках спостерігаються за особистісними якостями, які утворюють і конкретизують поняття «жіночність»: довірливість, дбайливість, лагідність, милосердність, ніжність, поступливість. Для юнаків в цілому характерна тенденція до високої оцінки в дівчатах традиційно жіночих якостей. Сучасні дівчата, не акцентуючи цих якостей у своїй зовнішності, виявляють тенденцію до нівелювання статорольових і загальнолюдських якостей. Юнаки вище, ніж дівчата, оцінюють ті якості особистості, які традиційно вважаються чоловічими. Зі статорольових якостей юнаки найвищими балами відзначили такі якості, як воля, сміливість, сила характеру, самовладання. Дівчата надали перевагу великодушності, надійності, відповідальності, тобто саме тим якостям, які проявляються перш за все по відношенню до інших людей, зокрема, по відношенню до дівчини. У цілому, дівчата більшою мірою орієнтовані на загальнолюдські якості [11, с.248].

Є. Ільїн виявив, що чоловіки і жінки по-різному вирішують конфліктні ситуації, що виникають у сімейному і домашньому колах. Жінки виявляють більше терпимості і прагнення до компромісного примирення інтересів. Чоловіки у цій ситуації частіше прибігають до «міцних» висловлювань і лайок, а жінки швидше готові заплакати [5].

За даними Б. Фрідан, відносини між чоловіками характеризуються так званою конфліктністю і змагальністю. Конфліктні відносини між собою хлопчики з'ясовують за допомогою сили, відкидаючи більш слабого. Конфліктні ситуації між дівчатками вирішуються на емоційному рівні, у суперечках, бойкотуванні. Вони частіше «наговорюють» одна на одну [11, с.249].

Зокрема в роботах Ремшмідта Х. зазначено, що конфлікти з однолітками в юнацькому віці найчастіше пов'язані з суперництвом і боротьбою за лідерство. Конфлікти на ґрунті суперництва відбуваються як між хлопцями, так і між дівчатами. Хлопці змагаються за лідерство в групі, за успіхи у фізичній та інтелектуальних сферах, за дружбу і прихильність. У дівчат конфлікти виникають переважно через суперництво за прихильність більш старших за віком хлопців. Визначено ряд специфічних гендерних відмінностей конфліктів. Зокрема, визначено специфічні відмінності конфліктів у чоловічих і жіночих колективах. Так, виявлено, що конфлікти у чоловічих колективах за своєю спрямованістю, емоційними проявами, спектром і накалом емоцій, а також способами конфліктної протидії суттєво відрізняються від конфліктів у жіночих колективах. В чоловічих колективах більше конфліктів, які мають виробничу та ділову основу, в той же час у жіночих колективах більше конфліктів, які мають емоційні основи та викликаються іноді не прогнозованими коливаннями настрою, різноманітними емоційними реакціями і зовні немотивованими вчинками, симпатіями/антипатіями тощо. Визначено, що чоловіки у конфліктах більш схильні орієнтуватися на розв'язання актуальних життєвих завдань, у тому числі, і конфліктних ситуацій, вони більш схильні до ділових реакцій і конструктивного розв'язання суперечок. У той же час жінки більшою мірою орієнтуються на додержання норм, правил, стандартів, ролей [5, с.143].

На думку Кона І.С., юнаки у спілкуванні з представниками протилежної статі орієнтуються в основному на ровесниць, а дівчата в значній їх частині – на більш старших представників чоловічої статі [6, с.140]. Вважається, що конфлікти між жінками вирішуються більш складно у зв'язку з наступними гендерними відмінностями жіночої статі у конфліктних ситуаціях: емоційна або прагматична спрямованість; висока емоційність реакцій та переживань; емоційність та накал прояву конфліктності; значне внутрішнє суперництво між жінками; ревності жінок та їх мікроугруповань до успіху жінок, що стоїть осторонь, її успіху у чоловічому соціумі, уваги та визнання з боку чоловіків; зниження нормативності поведінки [6, с.141].

Встановлено, що чоловіки вирішують конфліктні ситуації в основному засобами сили, погроз, маніпуляцій. Доведено, що саме чоловіки можуть бути менш гнучкі і більш ригідні у конфліктах, їх прогнозуванні, упередженні та розв'язанні. В той же час жінки більш витончені маніпулятори, гнучко і точно оперують саме емоційними станами учасників конфліктів і досить легко справляються з розв'язанням конфліктних ситуацій. [10, с. 144].

Гендерні особливості конфліктів виділяються і в різностатевих, змішаних колективах. Визначено, наприклад, що поведінка чоловіків та жінок у конфліктах значною мірою залежить від статі опонента. Наприклад, у конфліктах з чоловіками чоловіки виявляють високу впевненість, цілеспрямованість, гнучкість. У той же час жінки у конфліктах ведуть себе зовсім інакше, для них стать опонента не є значущим чинником їхньої поведінки, однак є суттєвим чинником їх особистісних реакцій, симпатій, конструктивності і гнучкості рішень [4, с.36].

Результати емпіричного дослідження Ю. Бабаян та І. Скачко показали, що юнаки, на відміну від дівчат, є більш конфліктними; у міжособистісних стосунках у юнаків переважає домінування, а у дівчат – дружелюбність [1].

У ході дослідження стратегій поведінки студентів у конфліктній ситуації Г.Москалик та М.Булах було встановлено, що для розв'язання конфлікту юнаки частіше обирають суперництво та компроміс, тоді як дівчата – пристосування і співробітництво. Стратегія уникнення, за даними дослідження, у чоловіків і жінок виражена однаково [9, с. 98]. Жінки при вирішенні конфліктів більше орієнтуються на думку інших, що пояснюється їх значною конформністю. Саме тому при вирішенні конфлікту за участю жінок велика роль відводиться посереднику. Вони, як стверджує Л. Котлова, частіше звертаються за допомогою до інших людей, психологів, лікарів та ін., намагаючись зняти психічну напругу за допомогою бесіди. В той же час жінки більш схильні до загострення конфліктної ситуації, тоді як чоловіки намагаються якомога швидше її вирішити. Хоча і взаємостосунки між чоловіками загалом є більш конфліктними між взаємостосунками між жінками. Як бачимо, поведінка жінок та чоловіків значно різниться у вирішенні конфлікту: вони по-різному сприймають цілі спілкування, для них різна цінність самого конфлікту і вони відрізняються стратегіями вирішення гострих ситуацій [8, с.98].

Залежно від особливостей ставлення до конфліктних ситуацій, що притаманні юнакам чоловічої та жіночої статей, стратегії реагування у конфліктних ситуаціях можуть бути класифіковані на такі, що є більш характерними для застосування дівчатами або юнаками. Так, у зв'язку з тим, що у жінок більше розвинена емоційна сфера, для дівчат поведінка у конфлікті частіше пов'язана з емоційними проявами (плач, сльози, крик, злість, образа), а також із міжособистісними стосунками (сварка, суперечка, непорозуміння, нерозуміння, недовіра, зіткнення, розбіжність). Чоловіками ж поняття конфлікту сприймається як протистояння і пов'язане з певними поведінковими реакціями

(суперечка, протиріччя, боротьба, сутичка, війна, бійка), а також із міжособистісними стосунками (зрада, відносини, сварка) [9, с.99].

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Здійснивши огляд дослідження гендерних аспектів проблеми конфліктної поведінки юнаків, можна виокремити, що характер поведінки людини у конфлікті залежить як від об'єктивних умов його протікання, зокрема сили сторін, наявності у них групи підтримки, матеріальних та інших ресурсів, якими вони володіють тощо, так і від соціальних характеристик учасників конфлікту, зокрема гендерних відмінностей. Типові гендерні властивості умовно об'єднуються у групи ділових та комунікативних якостей, особистісних характеристик. Воля, інтелект, самовпевненість традиційно вважаються чоловічими характеристиками, а щодо жінок, то можна виділити комунікативні, моральні та соціально-перцептивні якості. Гендерна поведінка юнаків у конфлікті пов'язана зі статево-рольовими стереотипами, які зумовлюють зміст та ставлення до життєвого вибору, сприймання конфліктних ситуацій, вибір тактики вирішення протиріч.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у пошуку ефективних шляхів вирішення конфліктних ситуацій, враховуючи гендерні особливості їх учасників.

Список використаних джерел

1. Бабаян, Ю. О. Гендерні особливості конфліктної поведінки в юнацькому віці. [Електронний ресурс] / Ю. О. Бабаян, І. В. Скачко // Актуальні проблеми психології. – 2015. – № 38. – Режим доступу: http://journals.uran.ua/index.php/2072-g_4772/article/view/44651.
2. Бантишева О. О. Гендерно-вікові особливості схильності осіб юнацького віку до активної поведінки / О. О. Бантишева // Молодий вчений». – 2016 - № 1 (28). – С. 58-63.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
4. Жевакіна Н.В. Особливості виникнення і перебігу конфліктів у соціальній роботі / Н.А. Жевакіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2014. – № 4. – С. 31-37
5. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688с.
6. Кірющенко, В. Л. До проблеми гендерної рівності в Україні [Електронний ресурс] / В. Л. Кірющенко, С. О. Гарькавець // Соціально-психологічний та філософський підхід до проблем сучасного матеріали наук. конф. (8.02–01.03.2016). – Северодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – С. 142–144. Р. дос: <http://dSPACE.snu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/635>.
7. Кондратюк А. Ю. Гендерні відмінності самореалізації особистості в юнацькому віці / А. Ю. Кондратюк, С. А. Литвиненко // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. – 2014. – № 3. – С. 73-75.
8. Котлова Л.О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки в підлітковому та юнацькому віці / Л.О.Котлова // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб.наук.пр. / Київ. Київ.ун-т ім. Б.Грінченка ; редкол.: Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Безпалько О.В. [та ін.]. – К.: Київ.ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. - № 19. – С.95 – 99
9. Москалик Г. Ф. Гендерні конфлікти студентів / Соціальна філософія та філософія історії // Г. Ф. Москалик, М.О.Булах. – 2017- №11 – С. 93-100.
10. Русинка І. І. Конфліктологія: Психологія технології запобігання і управління конфліктами: Навч. посіб. / І. І. Русинка. – К.: Професіонал, 2007. – 332 с.
11. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко. – К. : Просвіта, 2001. – С. 248.

References

1. Babayan, Yu. O. Genderni osobly`vosti konfliktnoyi povedinky` v yunacz`komu vici. [Elektronny`j resurs] / Yu. O. Babayan, I. V. Skachko // Aktual`ni problemy` psy`xologiyi. – 2015. – # 38. – Rezhy`m dostupu: http://journals.uran.ua/index.php/2072-g_4772/article/view/44651
2. Banty`sheva O. O. Genderno-vikovi osobly`vosti sxy`l`nosti osib yunacz`kogo viku do akty`vnoyi povedinky` / O. O. Baty`sheva // Molody`j vcheny`j». - 2016 - # 1 (28). – S. 58-63.
3. Grishina N. V. Psihologiya konflikta / N.V.Grishina. – SPb.: Piter, 2002. – 464 s.
4. Zhevakina N.V. Osobly`vosti vy`ny`knennya i perebigu konfliktiv u social`nij roboti / N.A. Zhevakina // Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka. – 2014. – # 4. – S. 31-37.
5. Ilin E. P. Pol i gender / E. P. Ilin. – SPb.: Piter, 2010. – 688 s.
6. Kiryushhenko, V. L. Do problemy` gendernoyi rivnosti v Ukrayini [Elektronny`j resurs] / V. L. Kiryushhenko, S. O. Gar`kavetz` // Social`no-psy`xologichny`j ta filosofsk`y`j pidxid do problem suchasnogo materialy` nauk. konf. (8.02–01.03.2016). – Syevyerodonecz`k : vy`d-vo SNU im. V. Dalya, 2016. – S. 142–144. R. dos: <http://dSPACE.snu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/635>.

7. Kondratyuk A. Yu. Genderni vidminnosti samorealizaciyi osoby`stosti v yunacz`komu vici / A. Yu. Kondratyuk, S. A. Ly`tvy`nenko // Psy`xologiya: real`nist` i perspekty`vy`. Zbirny`k naukovy`x prac` RDGU. – 2014. – # 3. – S. 73-75.
8. Kotlova L.O. Genderni osobly`vosti konfliktny`x form povedinky` v pidlitkovomu ta yunacz`komu vici / L.O.Kotlova // Pedagogichna osvita: Teoriya i prakty`ka. Psy`xologiya. Pedagogika : zb.nauk.pr. / Ky`yiv. Ky`yiv.un-t im.. B.Grinchenska ; redkol.: Ogniev'yuk V.O., Xoruzha L.L., Bezpal`ko O.V. [ta in.]. – K.: Ky`yiv.un-t im.. B.Grinchenska, 2013. – # 19. – S.95 – 99.
9. Moskaly`k G. F. Genderni konflikty` studentiv / Social`na filosofiya ta filosofiya istoriyi // G. F. Moskaly`k, M.O.Bulax. – 2017- #11 – S. 93-100.
10. Rusy`nka I. I. Konfliktologiya: Psy`xologiya texnologiyi zapobigannya i upravlinnya konfliktamy`: Navch. posib. / I. I. Rusy`nka. – K.: Profesional, 2007. – 332 s.
11. Skry`pchenko O.V.Vikova ta pedagogichna psy`xologiya /O.V. Skry`pchenko. – K. : Prosvita, 2001. – S. 248.

N. O. Hypavtseva, N.V.Rechun. THE PROBLEM OF THE RESEACH OF THE CONFLICT BEHAVIOUR IN YOUTHFULL AGE (THE GENDER ASPECT).

In the article the content of the notions of "conflict" and "conflict relations" have been disclosed. Public life can not exist without the clash of ideas, attitudes, goals, both in individuals and in small / large groups. Regularly there are the differences of opinions and all sorts of contradictions and they often lead to into conflicts. When people think of conflict they often associate it with aggression, threats and disputes. The article presents the basic ideas of scientists on the phenomenon of interpersonal conflict and presents a generalized picture of the basic strategies of behavior in conflict. It has been determined that the behavior of a person in a conflict depends on the objective conditions of the conflict, and social characteristics of the participants of the conflict, in particular, gender differences. Gender differences i.e. differences of behavior connected with sex, lead to the conflict caused by mutual misunderstanding, the differences of interests, of values and of approaches to solving problems. It has been revealed that the behavior of men and women is very different in resolving the conflict, i.e they differently perceive the goals of communication, they differently value the conflict, and they have different strategies for tackling the acute situations. The adolescents have extremely a cute conflicts and this is a characteristic feature of this age period. Conflicts for adolescents are a means of self-assertion of the individual, of the formation of its active role in the interaction with the environment. Their conflicts with peers are often connected with the competition and the struggle for leadership. Conflicts occur on the basis of competition both among boys and among girls. Boys compete for the leadership in the group, for the success in physical and intellectual spheres, for friendship and affection. Girls clash mainly because of the competition for the attention of older boys.

Key words: conflict, conflict relations, resolving the conflict, youthfull age, interpersonal conflict, gender differences.

УДК 159.922.761

Н. О. ЧОРНОУС

РОЛЬ І МІСЦЕ АРТ-ТЕРАПІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті теоретично обґрунтовано результати експериментальної перевірки системи роботи з формування комунікативних навичок дітей із особливими потребами засобами арт-терапії, які реалізуються в умовах навчальних закладів та визначають мету, принципи, та зміст, форми в роботі дефектологів.

У змісті статті доводиться, що комунікативні навички є засобом здійснення мовленнєвого спілкування. Виявлено, що комунікативні навички й спілкування становлять багатоплановий процес, потрібний для організації контактів між людьми в ході спільної діяльності. З'ясовано, що представлені техніки арт-терапії при умові використання їх у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими потребами сприятливо впливають на формування у них комунікативних навичок.

Ключові слова: діти з особливими потребами, арт-терапія, техніки арт-терапії, комунікативні навички.

В статье теоретически обоснованы результаты экспериментальной проверки системы работы по формированию коммуникативных навыков детей с особыми потребностями средствами
Випуск 11, 2018. Збірник наукових праць РДГУ

арт-терапії, которые реализуются в условиях учебных заведений и определяют цель, принципы, и содержание, формы в работе дефектологов.

В содержании статьи доказывается, что коммуникативные навыки являются средством осуществления речевого общения. Выявлено, что коммуникативные навыки и общение составляют многоплановый процесс, необходимый для организации контактов между людьми в ходе совместной деятельности. Выяснено, что представленные техники арт-терапии при условии использования их в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми потребностями благоприятно влияют на формирование у них коммуникативных навыков.

Ключевые слова: *дети с особыми потребностями, арт-терапия, техники арт-терапии, коммуникативные навыки.*

Постановка проблеми. Сучасна ситуація в освіті є непростною. Неухильно зростає кількість відхилень у розвитку дітей. Багато є дітей зі складними аномаліями органічного походження, також відчутне зростання і кількості дітей із психогенними порушеннями, які проявляються в аутизації, агресивності, порушенні поведінки й діяльності, тривожно-фобічних розладах, перекрученні процесів соціалізації. Фактично допомоги потребує дуже численна категорія дітей.

Міжособистісні стосунки дають основну почуттям, переживанням; дозволяють виявити емоційний відгук, розвинути механізми саморегуляції (самоконтролю). Уповільнення темпів і якісна своєрідність емоційно-особистісного розвитку, несформованість вікових форм спілкування, нерозвиненість його структурних компонентів пояснюють труднощі в спілкуванні з оточуючими людьми в дітей з особливими потребами. Питання подолання відставання дітей з особливими потребами у розвитку комунікативної діяльності й виведення їх на рівень оптимально реалізованих вікових можливостей дуже актуальна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку комунікативних навичок стала однією з самих пріоритетних у психолого-педагогічній науці. У науковій літературі досліджено окремі питання формування комунікативних навичок: особливості їх розвитку у дітей з особливими потребами вивчали Л. Савчук, С. Тарасюк (у школярів із ЗПР), Л. Ханзерук (у дітей з ДЦП), І. Гудим, І. Некрасова (у слабозорих). У наукових працях дослідників, які працювали у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки розкрито роль спілкування у становленні особистості розумово відсталої дитини (Л. Виготський, В. Варянен, Л. Кузьмайте, Н. Коломинський); описано чинники, які перешкоджають спілкуванню (Н. Москоленко); з'ясовано психологічні умови формування соціально-комунікативної активності (С. Карпенчук, Н. Москоленко, Т. Пороцька, С. Тарасюк). Психологічні основи формування комунікативної активності розкриваються в роботах Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Герасимової, В. Давидова, І. Дубровіної, І. Кона, К. Корнілова, О. Леонтьєва, В. Мухіної, В. Петровського, С. Рубінштейна, А. Арушанової, Я. Коломінського, О. Лісіної, В. Мухіної, В. Селіванова, Д. Ельконіна та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у тоєретичному обґрунтуванні ролі та місця арт-терапії у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на різні трактування поняття «комунікативні навички», які зустрічаються в психолого-педагогічній літературі, їх поєднує практична спрямованість і вказівка на ті або інші компоненти спілкування: уміння своєчасно вступати в діалог і завершувати його, використовуючи мовленнєві обороти для встановлення контакту, підтримувати й завершувати діалог, уміння відповідати на запитання, ставити запитання в ході діалогу, слухати співрозмовника. У дітей з особливими потребами є досить типові проблеми, які зустрічаються найбільше часто в колективі однолітків. До них відносяться різного роду обмеження, сором за свою хворобу, почуття неповноцінності, неприйняття колективом дітей з нормативним розвитком. Упертість і нетерплячість, невміння контролювати свою поведінку найчастіше можуть призводити до конфліктів з однолітками й труднощів навчального характеру. Егоцентризм і впертість також приводять до конфліктів і сварок з товаришами. Невпевність у собі, вразливість, нерішучість дітям з особливими потребами в більшості випадків заважають формуванню дружніх стосунків з колективом, вони соромляться відповідати перед іншими дітьми [1, с. 137]. Поведінка таких дітей відрізняється підвищеною дратівливістю, нестриманістю; характерною для дітей є схильність до конфліктів з оточуючими, поєднується з надмірною стомлюваністю, нестерпністю психічної напруженості. Настрій у них украй нестійкий, іноді проявляється з відтінком невдоволення, роздратування. Ці діти вимагають до себе постійної уваги, схвалення своїх дій; а якщо цього немає, то виникають спалахи невдоволення, гніву, які звичайно закінчуються сльозами. У них найбільш часто спостерігаються афективно-збудливі форми поведінки, однак у новій для них обстановці може, навпаки, проявлятися підвищена загальмованість [1, с. 137].

Часто діти із нормативним розвитком не розуміють мотивів поведінки однолітків з обмеженими можливостями, не помічають недоліків однокласників. А ось агресія, нерозуміння гумору, зайва розважливість, інфантилізм дітей з порушеннями звертають на себе увагу однолітків. Г. Колесникова вказує, що як правило, причиною конфліктів між дошкільниками виступають труднощі взаєморозуміння. Дитині дошкільного віку складно проаналізувати причини агресивної поведінки свого ровесника з тим або іншим порушенням. Але це не заважає зробити висновок про те, що з ним краще менше спілкуватися, що він дивний, «не такий, як я». Успіх у колективі залежить від ступеня відповідності дитини загальним вимогам, прийнятим у даному товаристві [1, с. 138]. У дошкільників з особливими потребами часто відзначаються неправильні взаємини з колективом, що несприятливо позначається на подальшому розвитку особистості. Так само, якщо потреба стосунків таких дітей з однолітками не реалізовується, можуть виникнути різні афективні реакції, які проявляються у формі вразливості, озлобленості, замкнутості, іноді агресивної поведінки [1, с. 138]. Г. Колесникова вважає, що витримані труднощі у розвитку комунікативних навичок у дітей із особливими потребами сприяють розвитку таких рис особистості, як боязкість, сором'язливість, невміння постояти за свої інтереси. Це поєднується з підвищеною чутливістю, вразливістю, замкнутістю [1, с. 139-140].

Техніки арт-терапії є одним з найефективніших елементів психологічної корекції й реабілітації. На сьогоднішній день закордонними й вітчизняними фахівцями накопичений багатий досвід застосування арт-терапії в роботі з дітьми, у тому числі з особливими потребами. Даний метод здобуває особливу актуальність в умовах сучасної системи державної освітньої системи. І. П'ятницька-Позднякова [4] та Т. Росік [5] стверджують, що арт-терапевтична робота здобуває особливу цінність у роботі з дітьми, які мають певні труднощі у вербалізації своїх переживань, зокрема через мовленнєві дефекти, аутизм або інші форми порушень, а також складності цих переживань і їх «невимовності». Л. Полторак вважає, що для них творча діяльність стає альтернативним «мовленням», більш точним і виразним, ніж слова. Особливі діти в більшості випадків мають труднощі у вербалізації своїх проблем і переживань, позаяк невербальна експресія для них більш природня. Сказане вище стає винятково важливим у роботі з дітьми із особливими потребами, адже їхня поведінка більш спонтанна й вони менш здатні до рефлексії своїх дій і вчинків, а їх переживання реалізуються через художнє зображення більш безпосередньо [3, с. 90]. На думку О. Титаренко, такий «продукт» простий для сприйняття й аналізу [8]. І. Сусаніна з метою попередження дезадаптації, соціальної депривації, дітям із особливими потребами радить приділяти особливу увагу та турботу. Сьогодні використовують методи арт-терапії, що сприяє оздоровленню, гармонізації розвитку особистості дитини та її інтеграції в суспільство [7, с. 26]. Л. Підлипишина зазначає, що арт-терапія є одним з найсучасніших підходів до корекції та реабілітації дітей з особливими потребами. Арт-терапія (терапія мистецтвом) – один з методів психологічної роботи, що використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, емоційному й особистісному розвитку людини [2, с. 11].

За словами О. Титаренко, арт-терапія володіє очевидними перевагами перед іншими – заснованими виключно на вербальній комунікації – формами психотерапевтичної роботи, а саме [8, с. 14]:

- практично кожна дитина з особливими потребами (незалежно від свого віку, культурного досвіду, соціального стану) може брати участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї яких-небудь здібностей до образотворчої діяльності або інших художніх навичок;
- творча діяльність є могутнім засобом формування комунікативних навичок, що сприяє зближенню людей, своєрідним «мостом» між фахівцем і дитиною. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження, при труднощі налагодження контактів з дітьми, у спілкуванні з приводу дуже складного предмету;
- арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань, або, навпаки, надмірно пов'язаний із мовним спілкуванням;
- творча діяльність у багатьох випадках дозволяє обходити «цензуру свідомості», тому дає унікальні можливості для використання несвідомих процесів, вираження й актуалізації латентних ідей і станів, тих соціальних ролей, які знаходяться у «витісненому» вигляді або слабко виявлених в повсякденному житті дітей із особливими потребами;
- арт-терапевтична робота в більшості випадків викликає у дітей позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувати активнішу життєву позицію, впевненість у своїх силах, автономність та особистісні риси ;

– арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу дитини з особливими потребами, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектру можливостей особистості і ствердженню нею свого індивідуально-неповторного способу буття у світі [8, с. 14].

У процесі арт-терапії дитина з особливими потребами отримує можливість пережити болючі для неї ситуації та почати звільнятися від стереотипної поведінки та відношень до оточуючих, які заважають соціальній адаптації. Внаслідок арт-терапевтичної роботи створюються додаткові можливості для внутрішньо-особистісної комунікації, перехід дітей з вадами розвитку на глибші рівні взаємодії з виявом внутрішніх (зокрема неусвідомлюваних) механізмів організації поведінки, відбувається звільнення від упродовжених домінуючою культурою й ідеологією партнерів поведінки і засвоєння тих ролей, що більше відповідають їхній глибинній природі, потребам і напрямкам розвитку. Терапія мистецтвом сьогодні дійсно широко використовується у роботі спеціальних медично-психологічних, соціальних центрів, у спеціальних корекційних дошкільних та шкільних закладах. Таке широке використання арт-терапії мистецтвом у різних типах закладів обґрунтовано властивими їй функціями, а саме: діагностичною, колекційною, розвиваючою, навчальною, реабілітаційною, психотерапевтичною, соціальною та іншими. Крім того, мистецтво своєю образністю активно впливає на свідомість, почуття, волю, грає істотну роль у формуванні культури людини включає в себе художньо-естетичні, гуманістичні, пізнавальні, моральні цінності, впливає на духовно-моральне становлення особистості.

Т. Росік зазначає, що музика, театр, танок, живопис, екранні мистецтва сприяють самовираженню само експертними засобами рухів, звуків, письма. Особливо велике значення має мистецтво і художня творчість у житті дитини з функціональними обмеженнями, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату й ДЦП. Про це свідчать численні приклади малювання ротом, гри на фортепіано пальцями ніг, вишивання зубами тощо. Конкурси і фестивалі художньої творчості для дітей з функціональними обмеженнями демонструють їхній великий потяг до мистецтва, бажання поділитися результатами своєї праці, відчуття, що вони спроможні щось зробити самостійно [5, с. 14]. А. Капська додає, що творча діяльність стимулює бажання дітей з особливими потребами спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це один із способів пом'якшити стан відмежованості від інших і запевнити себе в приналежності себе не тільки до певної соціальної групи, а й суспільства в цілому [6, с. 179]. Г. Колесникова підкреслює, що деструктивні стани з'являються як наслідок незадоволення позитивних потреб або їх викривлення, особливо це спостерігається коли дитина з особливими потребами втрачає внутрішню енергію для саморозвитку. Посилюється дискомфорт, що призводить до негативних почуттів і емоцій, а також неконструктивних механізмів психологічного захисту [1, с. 216].

В арт-терапії дітям пропонуються різноманітні заняття образотворчого і художньо-прикладного характеру (малюнок, графіка, живопис, скульптура, дизайн, дрібна пластика, різьблення, випалювання, чеканка, гобелен, мозаїка, фреска, вітраж, всілякі вироби з хутра, шкіри, тканин і ін.), які спрямовані на активізацію спілкування з психотерапевтом або в групі в цілому для більш чіткого, тонкого вираження своїх переживань, проблем, внутрішніх суперечностей, з одного боку, а так само творчого самовираження – з іншою. У даний час в арт-терапію включаються і такі форми творчості, як відео-арт, інсталяція, перформанс, комп'ютерна творчість, де візуальний канал комунікації відіграє важливу роль. Дієвим засобом психокорекції виступає казкотерапія. Через казку перед дитиною розкриваються глибини її власного внутрішнього світу, відбувається знайомство з основними психологічними поняттями, розвивається її індивідуальність. З огляду на це вважаємо за доцільне використання казкотерапії у психокорекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення [2, с. 13]. Найбільшого поширення у корекційній роботі з дітьми з вадами розвитку набуває терапія засобами зображувальної діяльності (малюнок, ліпка), ефективність якої підтверджена у випадках емоційної депривації, підвищеної тривожності, страхів, неадекватної самооцінки, конфліктних міжособистісних взаємин тощо. За І. П'ятницькою-Поздняковою проведення малюнкової терапії здійснюється арт-терапевтом у формі спеціальних занять, на яких дітям з особливими потребами пропонуються різні завдання. У практиці проведення малюнкової терапії використовують 5 типів завдань [4, с. 40]:

– предметно-тематичний тип, в основі зображення якого – людина в її взаємодії з навколишнім предметним світом і людьми (наприклад, «Моя сім'я», «Моє улюблене заняття»);

– образно-символічний тип, що передбачає малювання, пов'язане з морально-психологічним аналізом абстрактних понять «Добро», «Зло», «Щастя», у вигляді образів, створених уявою дитини, а також зображення емоційних станів та почуттів – «Радість», «Гнів», «Страх» тощо; вправи на розвиток образного сприймання, уяви і символічної функції – завдання, що ґрунтуються на

принципі проєкції, – «Чарівні плями», а також відтворення у зображенні цілісного об'єкта та його осмислення – «Малювання за крапками»;

– ігри-вправи з зображувальними матеріалами (фарбами, олівцями, папером, пластиліном тощо), вивчення їх фізичних властивостей та експресивних можливостей – «Малювання пальцями», експериментування з кольором (кольоротерапія), пластиліном, тістом (створення найпростіших форм з їх наступним руйнуванням за типом ігор «руйнування-будівництво»);

– завдання на спільну діяльність: вони можуть включати завдання попередніх видів, колективне малювання, спрямоване на корекцію проблем спілкування з однолітками, покращення стосунків у системі «діти – батьки» [4, с. 40].

Музика здавна вважається невербальною формою комунікації, що є більш результативною у сфері почуттів і людських відносин, ніж власне мовне спілкування. Досвід багатьох фахівців нерідко містить приклади використання музики як засобу, що допомагає усунути ізоляцію і створити контакт дитини-інваліда з середовищем, якщо у неї присутні труднощі спілкування з однолітками, коли вона хоче, але не може спілкуватися з іншими дітьми і знаходиться в постійному дисонансі з соціумом. Там, де закінчується мова, звучить музика [4, с. 41].

О. Титаренко стверджує, що освоюючи гру на простих музичних інструментах або просто слухаючи музичні твори спільно з іншими дітьми, дитина вчиться спілкуватися й отримувати задоволення від спілкування [8, с. 12]. Також під час сприймання музики арт-терапевт допомагає дитині «зробити крок» в уявний світ музичних фарб, таким шляхом звільняючи дитину від негативних переживань. З цією метою використовується різноманітна медитативна музика, яка відтворює картини природи: «Спів пташок у лісі», «Світанок у лісі», «Шум дощу». Після прослуховування музичного твору проводиться бесіда з дитиною, в якій з'ясовується, що дитина «бачила», «чула», «робила» у такій уявній подорожі. Дослідження показують, що 8-10 цілеспрямованих музично-терапевтичних сеансів значно покращують психоемоційний стан дитини, відволікають її від психотравмуючої ситуації.

Метою лялькотерапії є допомога у ліквідації хворобливих переживань, зміцнення психічного здоров'я, покращення соціальної адаптації, вирішення конфліктів в умовах колективної творчої діяльності. Використання іграшок допомагає зняти агресію, сприяє творчому самовираженню, послаблює негативні емоції. З допомогою лялькотерапії (виготовлення ляльки-мотанки, ляльки Тільди) вирішуються такі важливі завдання, як подолання сором'язливості, розширення репертуару самовираження дитини з особливими потребами, досягнення емоційної стійкості і саморегуляції, корекція відносин у системі «батько – дитина». Оскільки світ дитини – це світ дії і діяльності, лялькотерапія дає можливість увійти в цей світ [5, с. 14].

Т. Росік виокремлює ще один важливий метод – казкотерапії – використовує казкову форму для мовленнєвого розвитку особистості, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії через мову з навколишнім світом [5, с. 15]. Основний принцип казкотерапії – цілісний розвиток особистості, турбота про душу (в перекладі з грецької турбота про душу і є терапія). Казка надзвичайно багатогранна, як і саме життя. Спостерігаючи за долями героїв, сприймаючи їх мову, дитина-інвалід навчається вирішувати актуальні для неї в даний віковий період проблеми. За допомогою казки у дітей розвивається уява, мовлення, творчість і виховуються добрі почуття. У системі методів і засобів виховання добрих почуттів казка відіграє не останню роль з багатьох причин: діти люблять героїв, вони стають їм близькими, а значить, можуть і повинні стати прикладом для наслідування [5, с. 16]. Сучасні дослідники (Т. Росік, І. П'ятницька-Позднякова, А. Капська) підкреслюють глибокий соціально-педагогічний потенціал фольклору. За його допомогою можна: регулювати індивідуальну поведінку, співвідносити його з груповою і колективною поведінкою; успішно адаптувати дитину з особливими потребами у соціокультурному просторі через прийняття морально-ціннісних норм; знімати соціальну напруженість і протиріччя шляхом моделювання і подолання конфлікту в ігрових формах; активізувати емоційну сферу за допомогою збудження, наслідування і захоплення; досягти психологічної рівноваги з допомогою відчуття розкнутості, здатності сміятися над собою, підйому і внутрішнього перетворення на загальному святі. Використання багатого арсеналу засобів фольклору занурює дітей у атмосферу української культури і творчості. Єднання з народним корінням, витоками свого народу веде до емоційної активізації особистості дитини-інваліда, розвитку комунікативних навичок, самореалізації творчих здібностей [7, с. 90].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших роздіок. Отже, було теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено систему роботи з формування комунікативних навичок дітей із особливими потребами засобами арт-терапії, які реалізуються в умовах навчальних закладів та визначають мету, принципи, та зміст, форми в роботі дефектологів.

Встановлено, що комунікативні навички є засобом здійснення мовленнєвого спілкування. До основних комунікативних навичок можна віднести: активність у спілкуванні, вміння слухати й розуміти мовлення, вміння будувати спілкування з урахуванням ситуації, вміння легко входити в контакт із дітьми й педагогом, зрозуміло та послідовно виражати свої думки, вміння користуватися формами мовленнєвого етикету. Дітям з особливими потребами необхідні такі ж умови для зростання та формування, як і звичайним дітям, вони потребують спілкування й розуміння. Таким малюкам найчастіше не вистачає взаємодії з однолітками, які могли б їх прийняти у своє товариство. Проте соціальна ситуація розвитку дитини з особливими освітніми потребами характеризується дефіцитарністю, комунікативне становлення дітей з порушеннями розвитку відбувається не завжди вдало.

Отже, комунікативні навички є засобом здійснення мовленнєвого спілкування. Виявлено, що комунікативні навички й спілкування становлять багатоплановий процес, потрібний для організації контактів між людьми в ході спільної діяльності. З'ясовано, що представлені техніки арт-терапії при умові використання їх у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими потребами сприятливо впливають на формування у них комунікативних навичок.

Список використаних джерел

1. Колесникова Г. И. Специальная психология и педагогика / Г. И. Колесникова. – 2-е изд. – Ростов на/Д. : Феникс, 2010. – 410 с.
2. Підлипишина Л. В. Основи арт-терапії / Л. В. Підлипишина. – Київ : Марич, 2009 – 60 с.
3. Полторак Л. Ю. Сутність арт-терапії: аналіз сучасних підходів / Л. Ю. Полторак // Наукові праці Чорноморського державного університету імені П. Могили. Серія: Педагогіка. – 2014. – Вип. 233, т. 245. – С. 89–91.
4. П'ятницька-Позднякова І. С. Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва / І. С. П'ятницька-Позднякова // Педагогіка : наук. пр. – 2009. – Вип. 95, т. 108. – С. 36–42.
5. Росік Т. Використання технік арт-терапії в соціальній роботі / Т. Росік // Соціальний працівник. – 2007. – № 16. – С. 1–31.
6. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / А. Й. Капська. – Київ : Центр учб. літ., 2011. – 487 с.
7. Сусанина І. В. Введение в арт-терапию : учеб. пособ. / И. В. Сусанина. – М. : Когито-Центр, 2007. – 95 с.
8. Титаренко О. І. Використання арт-терапії в психолого-педагогічному супроводі освітнього процесу [Електронний ресурс] / О. І. Титаренко // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/tytarenko.pdf.

References

1. Kolesnikova G. I. Special psychology and pedagogy / G. I. Kolesnikova. – 2nd edition. – Rostov on/D. : Phoenix, 2010. – 410 p.
2. Scriptwriter L. V. Fundamentals of Art Therapy / L. V. Scriptwriter. – Kyiv : Marich, 2009. – 60 s.
3. Poltorak L. Yu. The essence of art therapy: the analysis of modern approaches / L. Yu. Poltorak // Scientific works of P. Mohyly Black Sea State University. Series: Pedagogy. – 2014. – Issue 233, vol. 245. – P. 89–91.
4. Pyatnitska-Pozdnyakova I. C. Art-therapeutic possibilities of art / I. C. Pyatnitskaya-Pozdnyakova // Pedagogics: scientific works. – 2009. – Issue 95, vol. 108. – P. 36–42.
5. Rosik T. Use of technique of art therapy in social work / T. Rosick // Social worker. – 2007. – № 16. – P. 1–31.
6. Cappish A. J. Social pedagogy : under the leadership. for studio higher tutor shut down / A. J. Cappish ; Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv : Center for teaching. L-ry, 2011. – 487 p.
7. Susanina I. V. Introduction to Art Therapy : A Study Guide / I. V. Susanina. – M. : Kokito Center, 2007. – 95 p.
8. Titarenko O. I. Use of art therapy in psychological and pedagogical accompaniment of educational process [Electronic resource] / O. I. Titarenko // The electronic collection of scientific works of the Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. – Access mode : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal / pages / vyp6 / tytarenko.pdf.

N.A. Chornous THE ROLE AND PLACE OF ART THERAPY IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The article theoretically substantiates the results of experimental verification of the system of work on the formation of communication skills of children with special needs by means of art therapy, which are implemented in the conditions of educational institutions and determine the purpose, principles, and content, forms in the work of defectologists.

The content of the article proves that communication skills are a means of voice communication. It has been revealed that communication skills and communication constitute a multi-faceted process necessary for organizing contacts between people during joint activities. It was found that the presented techniques of art therapy, provided they are used in correctional and developmental work with children with special needs, have a positive effect on the formation of their communication skills.

Key words: children with special needs, art therapy, art therapy techniques, communication skills.

УДК 159. 922.8 : 165.242.1

А. О. ШИРОКИХ

САМОПІЗНАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ЖИТТЄВОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЮНАКІВ

У статті відображаються результати теоретичного дослідження феномену «самопізнання» як передумови ефективності життєвого проектування юнаків. Проведено аналіз категорії у філософській та психологічній науці, визначено основні підходи до розуміння його змісту. Здійснений аналіз наукових концепцій розкриває сутність феномену, його змістових характеристик, значення для саморозвитку і самопобудови юнака. Перераховано шляхи, техніки та методи самопізнання, які безпосередньо або опосередковано допомагають заглянути у внутрішній світ. Розкрито взаємозв'язок самопізнання з категоріями самооцінки, Я-образу, Я-концепції, самосвідомості, самодетермінації, довіри до себе. Наведено таблицю рівневої взаємозалежності довіри до себе та проектування. Результовано, що лише на базі комплексного самопізнання формується проект із влучного життєвого цілеутворення, багатий на ефективність його реалізації та високу результативність.

Ключові слова: самопізнання, самоаналіз, самосвідомість, Я-концепція, самооцінка, самодетермінація, довіра до себе, особистісне та професійне самовизначення, життєве проектування.

В статье отражаются результаты теоретического исследования феномена «самопознание» как предпосылки эффективности жизненного проектирования юношей. Проведен анализ категории философской и психологической науке, определены основные подходы к пониманию его содержания. Проведенный анализ научных концепций раскрывает сущность феномена, его содержательных характеристик, значение для саморазвития и самопобудовы юноши. Перечислено пути, техники и методы самопознания, которые прямо или косвенно помогают заглянуть во внутренний мир. Раскрыто взаимосвязь самопознания с категориями самооценки, Я-образа, Я-концепции, самосознания, самодетерминации, доверия к себе. Приведена таблица уровневой взаимозависимости доверия к себе и проектирования. Результовано, что только на базе комплексного самопознания формируется проект по точного жизненного целеполагания, богатый эффективностью его реализации и высокую результативность.

Ключевые слова: самопознание, самоанализ, самосознание, Я-концепция, самооценка, самодетерминация, доверие к себе, личностное и профессиональное самоопределение, жизненное проектирование.

Постановка проблеми. Перший президент Асоціації гуманістичної психології, Джеймс Бьюдженталь вважає, що людина є істотою інтенціональною, тобто заглибленою в майбутнє. Вона не повинна бути пасивним спостерігачем процесу існування, а стати проектантом життя. Бути активним суб'єктом життєтворчості, творцем неповторного шляху.

Науковці не так давно почали досліджувати проблему життєвого конструювання. Аналіз їхніх доробків показує динаміку протікання життєвого шляху, життєтворчості як здібності самодетермінованої особистості, характеристик темпоральності, каузально-атрибутивних обставин, темпу життя, особливостей цінісно-цільового планування та можливостей аксіопсихологічного

проектування юнаків. Ці особливості відображаються у роботах : В. Зінченка, В. Ямницького, Д. Пузікова, І. Батраченко, І. Гуляса, І. Єрмакова, К. Абульханової-Славської, О. Кроніка, З. Карпенка, Н. Кириченко, О. Рихальської, С. Максименка, Т. Березіної, Т. Титаренко, Є. Головахи, Є. Сергієнко та ін. Проте досліджень, що проходять на стику категорій самопізнання і життєвого проектування в науковій літературі є не так багато. Вони більше опосередковуються в інших напрямках досліджень (самосвідомості, рефлексії [6], самоаналізу тощо). А проблема самопізнання в юнацькому віці з точки зору психологічних механізмів формування і реалізації життєвого проекту вивчена не достатньо. Щоб забезпечити ефективність способів самобудови, ми досліджуємо дану проблему.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Теоретичний аналіз показує, що затвердження самої цінності самопізнання відбулося ще в античній Греції. Спочатку – в філософських, згодом – в релігійних, етичних, та психолого-педагогічних концепціях. На арці давньогрецького Дельфійського храму був начертаний напис «Пізнай самого себе», що означало: пізнай волю богів у своїй долі й підкорися їй. Давньогрецькі мислителі часів Сократа, Арістотеля, Платона, трактували цей девіз в такому розумінні: «пізнай своє призначення, відкрий свої можливості – і передбачиш поведінку». Підкреслюється також інтенціональність значення. За словами Р.Декарта, той, хто зможе розказати про себе все – може описати Всесвіт [2]. Тому що самопізнання відкриває закони світобудови, онтології плюралізму та супроводжується природним світлом розуму, тобто, інтуїцією, що невтомно шукає істину.

Самопізнання в психології є категорією окремих напрямків дослідження: 1) *самосвідомості* (вітчизняні – А. Захаров, В. Аверін, В. Столін, К. Абульханова-Славська, П. Чамата, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Столін, зарубіжні – А. Адлер, А. Маслоу, Е. Фромм, З. Фрейд, К. Роджерс, К. Юнг, У. Джемс); 2) *самоаналізу* (А. Петровський, А. Хуторський, В. Зінченко, Г. Щедровицький, З. Фрейд, І. Бех, І. Зязюн, І. Шустова, К. Роджерс, К. Хорні, Л. Аврамчук, Л. Виготський, Л. Терлецька, М. Боришевський, О. Главацька, О. Крошка, О. Степанов, С. Максименко, С. Рубінштейн, Ю. Трофімова); 3) *рефлексії* (А. Варданян, В. Давидов, В. Маггаєв, А. Зак, А. Карпов, В. Зарецький, В. Лефевр, В. Слободчиков, Г. Костюк, Г. Щедровицький, І. Семенов, Н. Гуткіна, О. Анісімов, О. Сиротіна, Р. Павелків, С. Степанов, С. Максименко, Л. Максимова, Є. Ісаєв, Є. Смирнов, Ю. Кулюткіна, Є. Ісаєв); 4) *самовиховання, самовдосконалення* (А. Дістервег, В.Ягупов, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Вентцель, К. Ушинський, М.Пирогов); 5) *саморозвитку* (Л. Коган, Н. Бітянова, О. Кисельова, С. Маринчак); 6) *самореалізації* (А. Бойко, В. Андрєєва, В. Лозової, Л. Когана, М. Лазарева, Л. Рибалко, Л. Сохань, О. Ларіна), 7) *довіри до себе* (Е. Фромм, Х. Ортега - Гассет, Е. Шостр, І. Антоненко, Н. Єрмакова). Також ціленаправлено приділяється увага аналізу досліджень *самоспостереження* (як спостереження юнака за своїми діями, вчинками, прагненнями) і *самообліку*, що передбачає аналіз та оцінку своєї поведінки за певний час (В. Галузинський, Л. Рувінський, Л. Шаєва, Н. Масленнікова, О. Кочетов) та 8) *морального самопізнання* (М. Монтень, Дж. Локк, І. Кант, Г. Гегель).

Виклад основного матеріалу. Л. Виготський розглядав життєві плани як ефективний показник оволодіння особистістю своїм внутрішнім світом, пов'язуючи з ними "цільову" регуляцію абсолютно нового типу. З одного боку, внутрішній світ суб'єктивний і об'єднує наші думки, почуття, переживання, мрії, фантазії, сновидіння, багато іншого; з іншого – соціальний, оскільки включає в себе образи інших людей, їх дії і вчинки (Т. Березіна). Феномен самопізнання є тим психологічним процесом і результатом, що є фундаментом у прогностичних, гносеологіко-онтологічних вимірах індивідуального майбутнього. Завдяки активності самопізнання індивід (юнак) перестає бути продуктом зовнішніх обставин та набуває здатності до самотворення, життєвого проектування і самоактуалізації. О. Продан вважав взаємопов'язаними процеси самопізнання, самоставлення та саморегулювання в структурі самосвідомості юнака.

Юнацький вік – сензитивний період самоусвідомлення, життєвих виборів та самостійності, становить період від 14-ти до 25-ти років. Самостійність не вичерпується здатністю індивідуально виконувати ті чи інші завдання. Вона включає ще більш істотну здатність свідомо ставити перед собою ті або інші цілі, визначати напрямки власної діяльності. Що вимагає великої внутрішньої роботи та передбачає здатність самостійно мислити. Лише у юнака відбувається ця робота так активно; виробляється критичне мислення, формується світогляд. До того ж наближення пори вступу в самостійне життя мимоволі з особливою гостротою ставить перед юнаком питання про те, до чого він придатний, до чого має особливі схильності і здібності; змушує серйозніше замислитися над самим собою і призводить до значного розвитку самосвідомості юнака. Розвиток самосвідомості проходить при цьому через ряд ступенів – від наївного невідання щодо себе до все більш поглибленого самопізнання [8].

Самопізнання – це індивідуальний гносеологічний динамічний процес, об'єктом якого є сам суб'єкт (юнак). Для релігійних юнаків самопізнання – це спосіб пізнання в собі Божественного начала, єднання з Богом. На рівні психології виступає засобом набуття психічного та психологічного здоров'я, гармонії, зрілості, здатності до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації.

Особливості досліджуваного феномену розкриває В. Моралов. Він аналізує онтогенетичну сторону самопізнання і описує його дворівневу структуру розвитку. І рівень «Я та Інші» здійснюється через різноманітні форми порівняння своєї персони з іншими людьми; II рівень – "Я та Я" – передбачає оперування власними сформованими знаннями про себе та навчає утворенню нових. Інтенсивність, глибина і обґрунтованість процесу залежать від певних сформованих якостей юнака (наприклад, екстраверсія – інтроверсія). А рівень розвитку здібностей до самопізнання як до такого, дозволяє утворити знання про себе та керувати ними у власних цілях, або ж, – сформувати епізодично-фрагментарні (іноді неадекватні), що не відповідають дійсності, характеристики, які по суті не є конгруентними в життєдіяльності їх носіїв [4].

Згідно того, яким чином відбувається самопізнання у дівчат та хлопців, виділяють загальні закономірності: 1) ступінь усвідомленості – неусвідомленості; 2) принцип постійної незавершеності та 3) принцип диференційованої насиченості [4]. Самопізнання активізується там, де життя насичене подіями. Юнацтво уособлює безліч таких можливостей: закінчення школи, складання ЗНО, вступ до університету, коледжу, технікуму, пошук роботи, заміжжя (одруження), пошук партнера і т.д. Раз-у-раз необхідно самовизначатись, робити вибір, приймати нагальні рішення і нести за них відповідальність. На нашу думку, ніякий образ майбутнього, ніяке знання про нього, ніякий план чи життєва парадигма, нічого не може існувати до імперативу глибинного самопізнання юнака і усвідомлення себе суб'єктом цього проектування. Структура "самопізнання – самоусвідомлення – само модель – самовдосконалення – саморегуляція" Г.Чернявської виділяє на початку ланцюга феномен самопізнання, позначаючи його первинним етапом даного процесу та підґрунтям ефективного структурування його наступних ланок [10, с. 31]. Ми погоджуємося з ним. Відповідно до цієї структуризації, перші два етапи розвитку (самопізнання і самоусвідомлення) входять до передумови і процесуальної частини життєвого проектування, а наступні три (само модель, самовдосконалення, саморегуляція) є похідними процесу реалізації проекту. Щодо змістової наповненості самопізнання, Г. Лейбніц вважає, що у розумі немає нічого, чого спочатку не було б у почуттях. Фізіологія перцепції пояснює, що інформація координується нейронними зв'язками до головного мозку отримана з навколишнього середовища через органи дотику, зору, смаку та нюху і опрацьовується в локалізованих центрах. Вона, мовою психології, вимагає опрацьовування спеціальним інтелектуальним зусиллям, яке в полеміці Г. Лейбніца та Дж. Локка позначається «рефлексія».

Самопізнання – це початковий етап самовиховання особистості, вивчення нею своїх властивостей, системи цінностей, життєвих намірів, провідних мотивів і мотивацій, характеру, темпераменту, особливостей процесів пізнання (відчуття, сприйняття, уваги, мислення, пам'яті, мовлення). Самопізнання дає можливість самостійно визначити шляхи успіху в певній сфері діяльності, проаналізувати та удосконалити свою повсякденну діяльність [11]. У сучасних психологічних підходах існує ряд шляхів, технік та методів самопізнання, що безпосередньо або опосередковано допомагають заглянути у свій внутрішній стан молодій людині. Це: метод самоспостереження (С. Рубінштейн, А. Кочетов), самоаналізу (З. Фрейд), самообліку, самонагляду, самокритики, самоопитування, самоанкетування, згадування, зіставлення з іншими, самоперевірка, рефлексія [6], самопримушування, самовладання, самоконтроль (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський), самонавіювання (З. Фрейд), самоставлення (Н. Сарджвеладзе), самоосуд, самопокарання, самопідбадьорювання, самосхвалення, перемога над собою, втілення бажаної поведінки в життя, самодіяльність (С. Рубінштейн), що вимагає від юнака-проектанта значних зусиль над собою. Виявлення індивідуальних характеристик індивіда; випробовування сил і можливостей у поєднанні зі ставлення до себе самого і з боку інших людей допомагають юнакові усвідомити його сильні та слабкі сторони. Як результат, формується самооцінка юнака – функціональний елемент самосвідомості, Я-образу, Я-концепції [5]. Остання у своїй структурі вміщає певні модальності: «Я духовне», «Я фізичне», «Я матеріальне», «Я соціальне» (У. Джеймс), «Я реальне», «Я ідеальне» (К.Роджерс), «Я дзеркальне» (Ч.Кулі), «Я інтегральне» (М.Мід) та «Я професійне» (А.Рєан, З.Становських). Всі ці компоненти містять цілісне уявлення про юнака на рівні індивіда, рівні особи, рівні особистості, рівні індивідуальності. Я-концепція включає в себе не тільки наші уявлення про те, якими ми є, а й те, якими ми хотіли б бути – Я-ідеальне (за К.Роджерсом). Це всі ті характеристики, якими юнак мріє володіти, які найбільше цінує і до котрих тягнеться. За законами самодетермінації [1], іманентності, трансцендальності, рефлексії, мотивованості, вольових зусиль і конструктивного мислення в процесі проектування представляє можливість досягти бажаної «ідеальної» Я-концепції.

На нашу думку, позитивна Я-концепція юнака-проектатора окрім психологічних елементів прийняття себе та позитивного ставлення до себе включає ще і піднесене ставлення до індивідуального життєвого проекту. Повага до власних планів і рішень сприяє активному опрідметненню. В цьому випадку цільові елементи структури проекту і методологічні (практичні) шляхи його реалізації позбавляють суб'єкта внутрішньої амбівалентності, боротьби мотивів та різного роду когнітивних дисонансів. Позитивна Я-концепція виявляється джерелом ресурсивності. Виявляє бажання творити та віру в те, що все вдасться. Негативна як і амбівалентна Я-концепції в ході постановки цілей уособлюють невизначеність. Негативне ставлення юнака до себе, проекту та діяльності деструктує зміст і темп його реалізації. А неприйняття своєї суті вірогідніше, уможливорює утворення лише ілюзорних ідей, які не відповідають дійсності. Відчуття власної неповноцінності щоразу формується суб'єктивними сумнівами та коливаннями, що призводить до втрати енергії і зниження життєвого тону. На нашу думку, носій амбівалентної «Я-концепції» – невизначена особистість, що не здатна стійко, постійно, цілеспрямовано реалізовувати свій проект. По відношенню до конкретних цілей чи завдань можна бути впевненим щодо результативності такого індивіда. Але у реалізації великих цілей варто не очікувати великої ефективності з його сторони. Постійні сумніви не дозволяють подивитися далеко у майбутнє та досягнути в інтелектуально-прогностичну форму його змісту. Співвідношення особистих домагань і реальних досягнень показують ступінь адекватності образу «Я». Який проявляється через завищений, адекватний чи занижений рівень самооцінки. Рівень самооцінки юнака певною мірою пов'язаний із рівнем його довіри до себе. Довіра до себе як віра своїй інтроспекції, своїм відчуттям, сприйняттю, пам'яті, своїм інтерпретаціям – це віра і переконаність людини в своїй власній досконалості, це безумовна віра у свої сили, власну значимість, цінність, потрібність. Вона дозволяє відкрито висловлювати свої почуття і думки, діяти і бути впевненим у своїй розумінні, підтримці, прощенні. Довіра до самого себе – перша необхідна умова великих починань (Джонсон Семюел) [3]. Можна простежити тісний взаємозв'язок даного феномену (довіри до себе) не лише із психологічним утворенням самооцінки, а й з життєвим проектуванням як похідним від впливу віри у свої відчуття. Дослідник Є.Ільїн, спираючись на дослідження феномену «довіри до себе» Н.Астаніної та Т. Скрипкіної, демонструє межі феноменологічних проявів зростання рівня довіри особистості до себе з її потенційними психологічними здібностями та життєтворчими можливостями [3, с. 47-48]. Ці особливості наведено у таблиці.

Таблиця. 1

Феноменологічні прояви високого та низького рівня довіри до себе

№	Ознаки високого рівня довіри до себе	Ознаки низького рівня довіри до себе
1	Здатність до самостійного вибору і постановки цілей, побудови стратегії їх досягнення відповідно зі своїми цінностями	Залежність в ухваленні рішення від думки інших, постійний пошук підтвердження ззовні правильності свого вибору
2	Висока оцінка своїх можливостей, яка в умовах невизначеності дозволяє людині відчувати себе апіорно здатним до досягнення мети	Низька оцінка своїх можливостей, яка в більшості ситуацій, особливо невизначених, виражається в переживаннях страху, невпевненості, сумнівів в своїх здібностях досягти мети
3	Здатність орієнтуватися в ситуації, вибирати прийнятні способи реалізації цілей відповідно до умов в кожній конкретній ситуації	Слабке орієнтування в ситуації з огляду на переживання страху і надмірної фіксації на досягненні позитивного результату
4	Здатність відстоювати свої кордони під тиском зовнішніх обставин, впевнену поведінку на дорозі досягнення цієї мети, засноване на переконанні в правильності і цінності обраного ним шляху	Переживання страху, сумнівів і невпевненості в правильності вибраного шляху і способів досягнення мети; висока ймовірність відмови від способу досягнення мети або взагалі від мети під тиском зовнішніх обставин
5	У разі невдачі характерно прощення собі програшу при адекватній оцінці дій, які були успішними, і зроблених помилок; пошук нових способів досягнення мети	При несприятливому результаті спроби досягти мети характерна фіксація на невдачу з наступною відмовою від вибору нових способів досягнення мети
6	Ухвалення як свого успіху, так і невдачі на тлі позитивного ставлення до себе	Заперечення власного вкладу в успіхи і невдачі в поєднанні з негативним ставленням до себе

Довіра до себе досить близько межує із самодетермінацією. Її емпіричними критеріями є спонтанність, креативність, інтерес і особистісна значимість як причини дії, почуття, відчуття себе вільним і такі психолінгвістичні індикатори, як переважання в мові дієслів "хочу" над "повинен" (Едвард Л. Десі, Річард М. Райан, 1991). Самодетермінація націлена на визначення факторів, які живлять *вроджений людський потенціал*, що визначає зростання, інтеграцію і здоров'я, і на дослідження процесів і умов, які сприяють здоровому розвитку і ефективного функціонування індивідів, груп і спільнот" (Ryan, Deci, 2000, p. 74) [1; 9].

Ми впевнені, що самодетермінація пов'язана із самопізнанням і є чинником гармонізації особистості. У контексті аналізу численних психотерапевтичних бесід К.Роджерс узагальнює формулу самопізнання. У ній позначені етапи і зміст когнітивних міркувань індивіда щодо себе. Мова йде про формування віри у стосунки з людьми, впевненість у самому собі, доречність свободи у прийнятті рішень, цінність особистісних змін і їх динаміки [7].

Отже, самопізнання – це імперативний психологічний механізм, що визначає вектор руху юнака у майбутньому як суб'єкта життєвого проектування. Виокремлює напрямки його цілеспрямованості, життєвої активності та професійної діяльності. Відповідно до самовизначення як кінцевого етапу самопізнання, визначається вид діяльності юнака, можливості та перспективи, яких він у майбутньому прагне досягнути та притримуватися їх, будучи самим собою та реалізуючи власну ентелехею.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Самопізнання – це важлива складова юнацького життєтворчого процесу, що пронизує всю структуру особистості. Вона відповідає за внутрішню гармонізацію і впорядкування шляхом пізнання своїх талантів, здібностей, якостей, властивостей, власних сильних і слабких сторін, достоїнств і вад з ціллю використання або коригування їх у житті. Для того, щоб не допустити розчарування в собі, юнак повинен будувати своє майбутнє за принципом самодетермінації, довіри до себе, а високий рівень очікувань – замінити на високий рівень цілеспрямованості й домагань. Цільові утворення проекту фіксують точки свідомих потенційних досягнень.

Самопізнання як процес пов'язаний із такими підвалинами особистості, як: самоставлення особистості, самоповаги і самоприйняття; «сенсу життя», свободи і відповідальності; суб'єктивності, індивідуальної реальності, світогляду, картини світу; суб'єктивного духу, цінностей, орієнтацій; обдарованості, досвіду, таланту; самовизначення (особистого, професійного), саморегуляції, волі. Лише на базі комплексного самопізнання формується проект життєвого цілеутворення, багатий на ефективність його реалізації та високу результативність.

Список використаних джерел

1. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл ; Академия, 2006. – 332 с.
2. Ждан А. Н. История психологии: от античности к современности : учеб. для студентов психол. спец. вузов / А. Н. Ждан. – М. : Акад. Проект, 2008. – 576 с.
3. Ильин Е. П. Психология доверия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. для студентов сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
5. Основы психологии : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / О. В. Киричук, В. А. Роменець, В. О. Татенко ; за загл. ред.: О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 5-те вид. – Київ : Либідь, 2002. – 632 с.
6. Особистість: внутрішній світ і самореалізація / упоряд. : Ю. Н. Кулюткин, Р. С. Сухобская. – СПб., 1996. – 13 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
9. Самодетерминация : Психологіс : енциклопедія практ. психології [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psychologis.com.ua/samodeterminaciya.htm>
10. Чернявська Г. К. Самопізнання і самореалізація особистості : метод. проблеми : автореф. дис. ... д-ра філос. наук / Г. К. Чернявська. – СПб., 1994. – 27 с.
11. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

References

1. Gordeyeva T. O. Teoriya samodeterminatsii E. Desi i R. Rayana [The theory of self-determination by E. Desi and R. Ryan] / T. O. Gordeyeva. – M. : Smysl, 2006. – 332 s.
2. Zhdan A. N. Istoriya psikhologii: ot antichnosti k sovremennosti [History of psychology: from antiquity to the present] / A. N. Zhdan. – M. : Acad. Project, 2008. – 576 s.
3. Il'in Ye. P. Psikhologiya doveriya [Psychology of trust] / Ye. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2013. – 288 s.
4. Maralov V. G. Fundamentals of self-knowledge and self-development / V. G. Maralov. – 2d ed. – M. : Acad. Publishing Center, 2004. – 256 s.
5. Kyrychuk O. V. Fundamentals of psychology / O. V. Kyrychuk, V. A. Romenets'. – 5d ed. – Kyiv : Lybid, 2002. – 632 s.
6. Kulyutkin YU. N. Personality: the inner world and self-realization / YU. N. Kulyutkin, R. S. Sukhobskaya. – SPb., 1996. – 13 s.
7. Rodzhers K. Vzgl'yad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka [The thought of psychotherapy. Formation of a person] / K. Rodzhers. – M., 1994. – 480 s.
8. Rubinshteyn S. L. Osnovi zagal'noi' psikhologii' [Fundamentals of general psychology] / S. L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2002. – 720 s.
9. Samodeterminatsiya: Psikhologiya. Yentsiklopediya praktichnoi' psikhologii' [Self-determination: Psychology. Encyclopedia of practical psychology] [Electronic resource]. – Access mode : <http://psychologism.com.ua/samodeterminatsiya.htm>
10. Chernyavs'ka G. K. Samopiznannya i samorealizatsiya osobystosti : metod. problemy : avtoref. dys. ... d-ra filos. nauk / G. K. Chernyavs'ka. – SPb., 1994. – 27 s.
11. Yagupov V. V. Pedagogika [Pedagogy] / V. V. Yagupov. – Kii'v : Libid', 2002. – 560 s.

A.O Shirokh SELF-KNOWLEDGE AS A PRECONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF YOUNG MEN LIFE DESIGNING

The article presents the results of theoretical study of the phenomenon of "self-knowledge" as a precondition for the effectiveness of young men life designing. The analysis of the category in philosophical and psychological sciences is carried out, the main approaches to understanding its content are determined. The analysis of scientific concepts reveals the essence of the phenomenon, its content characteristics, the significance for self-development and self-building of young men. The basic areas of self-knowledge are determined, the most important of them are outlined in designing. The ways, techniques and methods of self-knowledge that directly or indirectly help to look into the inner world are listed. The relationships of self-knowledge with the categories of self-esteem, I-image and I-concept of young men are revealed. The features of low, high and adequate self-esteem, positive and negative I-concept are determined. The principle of self-determination, aimed at identifying the factors that nourish the innate potential, is noted. The factor of trust in hisself recognizing the self-worth of the young man, his belief in feelings, introspection, self-importance, necessity, forgiveness, support, which influence on the cognition and awareness of the personality of young man and is a necessary condition for great undertakings, is analyzed. The table shows the level of interdependence of self-confidence and design. Thus, it is understood that self-knowledge is an important component of a young men life-process that permeates the entire structure of the individual. This is an important precondition for the creation of a life project, which is a psychological factor in the formation of personal and professional self-determination; the mechanism of ensuring the adequacy, feasibility, relevance and constructiveness of building a life project. It is stated that a project is formed on the well-aimed life-goal formation only on the basis of complex self-knowledge and rich on effectiveness of It's realization and high performance.

Key words: self-knowledge, self-examination, I-concept, self-evaluation, self-determination, trust in yourself, self-consciousness, personal self-determination, professional self-determination, project, life designing.

УДК 159.9 – 37.01

Л.В.ШПАК

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Стаття присвячена особливостям використання ігрової терапії як методу роботи з страхами, комплексами, афективними розладами і іншими несвідомими структурами особистості. Здійснено спробу аналізу можливостей і функцій ігротерапії, як інструменту позитивного впливу практичного психолога на дитину, роботи з підсвідомим індивіда, а також, методом направленим

на саморозвиток особистості. Висвітленні основні напрями ігротерапії, роль гри в процесах комунікації, структур в пізнанні навколишнього світу, механізмів ігрової діяльності. Вказано на взаємозалежність гри в дитячому і дошкільному віці, на побудову позитивної спрямованості особистості.

Ключові слова: гра, роль, ігрова терапія, рольова гра, дитячі страхи, спогади, емоції, особистість, психодрама.

Стаття посвячена особенностям использования игровой терапии как метода работы с страхами. Комплексами, аффективными расстройствами и другими несознательными структурами личности. Проведен анализ возможностей и функций игротерапии, как инструмента позитивного влияния практического психолога на ребёнка, работы с подсознанием индивида, а также, методом направленным на саморазвитие личности. Указано, на взаимозависимость игры в детском и дошкольном возрасте, на построение позитивной направленности личности.

Ключевые слова: игра, роль, игровая терапия, ролевая игра, детские страхи, воспоминания, эмоции, личность, психодрама.

Постановка проблеми. Щоб зрозуміти дітей, знайти підхід до них, ми повинні поглянути на дитину з точки зору психології розвитку. Їх внутрішній світ реально існує, і вони розповідають про нього в грі. Прагнучи полегшити дитині вираження і дослідження власного емоційного світу, психолог повинен звільнитися від свого світу реальностей і словесного вираження та увійти в концептуально-експресивний світ дитини. На відміну від дорослих, для яких механізмом адаптації є мова, для дитини – є гра і різноманітна діяльність. Згідно Ж. Піаже, гра є містком між конкретним досвідом і абстрактним мисленням, і саме символічна функція гри є особливо важливою. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє за допомогою конкретних предметів, які є символом чогось іншого, те, що він коли-небудь прямим або непрямим чином випробував. Іноді такий зв'язок абсолютно очевидний, а іноді він може бути віддаленим. У будь-якому випадку, гра являє собою спробу дітей організувати свій досвід, і, можливо, з грою пов'язані ті рідкісні моменти в житті, коли вони відчують себе в більшій безпеці і можуть контролювати власне життя [4].

Аналіз останніх досліджень показав про важливість актуальність даної теми в науковому дискурсі.

Формулювання цілей статті. Мета наукового повідомлення полягає у розкритті особливостей та специфіки використання ігрової терапії у роботі практичного психолога. Виходячи із зазначеної мети, сформульовані наступні задачі: розкрити поняття ігротерапії; проаналізувати особливості використання гри як методу роботи з дітьми і дорослими; визначити роль гри в структурі формування особистості.

Виклад основного матеріалу. Гра важлива для психічного розвитку дитини. Вона дозволяє їй зберігати і набувати психічного здоров'я, визначає її відносини з навколишнім світом і готує до дорослого життя. Гра володіє лікувальною дією, позбавляє від психотравми, дозволяючи пережити травмуючі життєві обставини в полегшеній формі. А також, допомагає дитині набути певних навичок в різних сферах своєї діяльності, таких як спілкування, соціальні норми поведінки, покращення емоційного і фізичного стану. Аналізуючи, вплив ігор, в які грають дошкільники, та їх значення в становлення особистості, спостерігаючи, прямі асоціації: дитинство – пісочниця, ляльки, гра в хованки, вчені припускають, що саме ці ігри і спогади про них – є найкращий шлях до нашої психічної стійкості, позбавлення від страхів, і гармонії зі світом. Ще в 20-і роки минулого століття психотерапевти А. Фрейд, М. Клейн, Г. Хаггелмут назвали дитячу гру методом лікування, при якому діти розвивають свої здібності, вчать долати конфлікти і негаразди [1].

Починається все з малювання: дитина малює свій будинок, сім'ю, таким чином символічно, висловлюючи, ті страхи, емоційні стани, і травми, які ще не може свідомо розуміти і висловлювати. Це є першим кроком до вирішення проблеми – її розуміння. Досі малюнок є чудовим тестовим контролем дитячого емоційного настрою і одним із методом ігротерапії. Часто, дитина в своїх іграх відображає свій психічний стан і рівень розвитку вмінь спілкування. Згодом після малювання були вивчені і застосовані на практиці такі методи ігротерапії, як шахова і музична. Які допомагали не тільки вивчати несвідомі конструкти дитячої особистості, а й впливати на мозок дитини, направляти в позитивне русло її емоції і відчуття. Шахи ще у стародавніх арабів вважалися кращим лікуванням від всіх нервових хвороб і розвивали мислення, незалежно від віку [6].

У наш час для дуже продуктивною і корисною вважається пісочна ігротерапія. Саме там малюки починають спілкування з однолітками, там активна дитина відчуває себе спокійно і комфортно, це можливість пересипати цей терапевтичний матеріал, який заспокоює і розслаблює, це

можливість, ліпити з нього все, що завгодно, розвиваючи, і укріплюючи свою фантазію і уяву. Це неймовірна можливість, здійснення найпотаємніших мрій, знаходження скарбів, складання неймовірних історій, що дає нашому малюку те бажане і цікаве для нього, і позитивно впливає на розвиток і формування при цьому мови. Пісок привертає маленьких «будівельників» своєю незвичайною структурою і новими відчуттями, тактильне пізнання світу, яке так важливе в цьому віці. Пісочна ігротерапія – ефективний засіб для посидючості для будь-якої дитини. [3]

Основною, найдоступнішою і досить ефективною ігровою терапією вважається ролева гра з лялькою. Наприклад, дівчинка говорить, що ця лялька буде мамою, а ось та – татом. При грі не лише досвідчений психотерапевт, а й самі батьки можуть з'ясувати, що турбує дитину, що їй подобається, а що – ні. «Мама» з «татом» дружно ходять за ручку – емоційна атмосфера в сім'ї сприятлива; ляльки б'ються або дитина не бажає з ними дружити – може свідчити про наявність конфлікту. Будуючи свій власний будиночок, дитина підказує ті речі, які їй не вистачає в реальності, або говорить про свої страхи і комплекси.

Вже в два роки діти із задоволенням грають в хованки, піжмурки, в добрих і злих героїв. По-перше, це розвиває фізичний рух, а по друге – допомагає позбавитись від страхів. Діти по черзі виявляються «спійманими» своїми страхами, а потім тими, що «ловлять» свій страх. Якщо «зайчик» тікає від страшної «сови», він програє свою боязливість в грі, а потім, стаючи «совою», перемагає її остаточно. Тобто за допомогою, образу зайчика дитина знімає емоційне напруження, а образу сови – корекцією внутрішніх страхів. Безперечно, за допомогою саме такої ігротерапії діти позбавляються від зайвого напруження, відбувається вихід агресії, що накопичується, і дитина її вчиться контролювати. Такі відомі казки «гуси-лебеді», «козаки-розбійники» або «стрілялки» дають можливість виходу негативу. Дитина проявляється в ролі доброго героя, а потім і злого, вчиться співпереживати і розуміти опонента. Беручи участь в активних подіях, малюк вчиться за допомогою ігротерапії спілкуванню. Це початок уміння спілкуватися, сприймати в грі інших і розширювати свій об'єктивний світ [2].

Ігротерапія є авторською технологією роботи з іграшками – відгалуженням психодрами, де місце ведучого займає психолог, а роль групи «беруть» на себе «іграшки», які включають будь-які предмети, побутові дрібниці. До інструментарію спеціаліста входять: фарби, пластилін, олівці, кубики, головоломки, конструктори, дитячі книги з картинками і інші.

Метод ігротерапії, допомагає з'ясувати проблему і дає можливість показати дитині можливі альтернативні шляхи поведінкових патернів в певних ситуаціях, підказати правильну поведінку, прояснити певну ситуацію. Використання «іграшок» в психологічній роботі дає можливість індивіду розглянути, послухати, відчути і пригадати те, що актуально проявити та обговорити [5]. Метод ігротерапії допомагає вирішувати не тільки особисті, а й професійні труднощі: у стратегічному і креативному підборі, управлінні персоналом; у збільшенні продуктивності праці кожного працівника; у підвищенні ефективності діяльності компанії в цілому. Такий підхід дає ігротерапії ряд цікавих можливостей і, в деяких випадках, специфічних переваг перед іншими психотерапевтичними методами [7].

Психолог і розробник методів ігротерапії М. Панфілова, зробила висновок про те, що за допомогою гри можна навчити дітей правильно будувати діалог, впливати на психіку малюків, знімати з гіперактивність і агресію. Автор пропонує зразкові плани ігрової терапії з дітьми і батьками, описує терапевтичні і розвиваючі ігри, знайомить з прийомами і методами взаємодії дорослих з гіперактивними, тривожними, агресивними дітьми. Таким чином, гра, стала кращою «практикою розвитку» (С.Л. Рубінштейн) для всіх дітей, незалежно від розумових і фізичних можливостей. У грі дитина починає гнучкіше мислити, вчиться формувати самостійні рішення і вести діалог з оточуючими її людьми у процесі гри [3].

Формування розумної або довольної поведінки є найважливішим завданням виховання дітей дошкільного віку. У довольній поведінці ініціатива діяти певним чином, так або інакше, належить дитині. Вона може це робити конструктивно незалежно від обставин і навіть всупереч їм, свідомо йти до поставлених цілей. Завдяки цій здатності реактивна поведінка дитини перетворюється на активну. Дитина знаходиться «не усередині» ситуації, а «над нею» [5]. Неконструктивна поведінка, проявляється у високому рівні агресивності, нестриманості, гіперактивності. Основними причинами неконструктивної поведінки дітей дошкільного віку вважають: особливості нейродинамічних властивостей; дефіцит батьківської уваги; стиль взаємин з однолітками; недолік рухової активності і фізичного навантаження. Саме з таким спектром відхилень в вихованні, і особливостях поведінки і самої особистості, може працювати психолог, використовуючи, методи ігрової терапії.

Сучасна наука розглядає ігротерапію як один з найбільш ефективних засобів корекції неконструктивної поведінки. За визначенням М. Чистякової ігрова терапія – це метод

психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. У його основі лежить визнання того, що гра значно впливає на розвиток особи. Мета використання ігрової терапії – не міняти і не переробляти дитини, не учити її якимсь спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість «прожити» в грі ситуації, що хвилюють її при повній увазі і співпереживанні дорослого [1].

У сучасній вітчизняній науці технології використання елементів ігротерапії представлені в дослідженнях А. Захарова, М. Чистякової, М. Вайнер, Р. Широкової, Л. Костіної [2]. Сьогодні існує декілька видів ігрової терапії: недирективна, директивна і змішана ігротерапія.

Недирективна ігрова терапія – це цілеспрямована терапевтична система, центром якої є дитина як самостійна особа, здатна до саморозвитку. Цілі недирективної ігротерапії узгоджуються з внутрішнім прагненням дитини до самоактуалізації. Даний вид ігрової терапії зосереджений на особистості дитини, а не на проблемі, основна увага тут приділяється вирішенні поточних і прогностичних проблем. На думку Г. Лендрет, завдання ігрової терапії полягають в тому, щоб допомогти дитині: 1). Стати відповідальнішою у своїх діях і вчинках; 2). Розвинути позитивну Я-концепцію; 3). Розвинути навички самокерування; 4). Проявити здібність до самосприйняття; 5). Оволодіти відчуттям контролю; 6). Розвинути сензитивність до процесу подолання труднощів; 7). Розвинути внутрішнє джерело оцінки; 8). Знайти віру в себе. Основні принципи психолога, які утворюють базис терапевтичних відносин і полегшують реалізацію внутрішніх джерел зростання дитини, – це природність, безумовне схвалення, розуміння.

Директивна ігрова терапія – це форма, в якій психолог виступає в ролі організатора, керівника терапевтичного процесу з прийняттям на себе відповідальності за досягнення цілей психотерапії. Вона базується на теорії соціального навчання, основним завданням якого є навчання дитини адекватній соціальній поведінці шляхом наслідування (еталону, іншим дітям, педагогові). При цьому афективній стороні дитячої гри не приділяється великої уваги. При директивній поведінці психолог структурує хід ігротерапії, визначає поведінку дитини, вимоги співпраці в терапії. Психологічний механізм ідентифікації дозволяє дитині засвоїти необхідні конструктивні позиції і способи поведінки в різних життєвих ситуаціях. При корекції неконструктивної поведінки у дітей методом директивної ігрової терапії проводиться цикл ігор, які пропонуються дорослому і дитині, із стандартним ролевим способом взаємодії між ними. Форма організації коректувальних ігор може бути як індивідуальною, так груповою і фронтальною. При цьому що вводиться дорослим роль-образ допомагає подолати дитині особисту проблему [5].

Змішана ігрова терапія – це метод психотерапії, заснований на інтеграції директивної і недирективної ігротерапії. Синтез найбільш вдалих прийомів ігрової терапії різних форм дозволяє в достатньо короткий проміжок часу використовувати різні варіанти ігрових дій з урахуванням індивідуальних можливостей дитини. Застосування змішаної ігрової терапії для корекції особистої сфери у дошкільників стає можливим при чіткому відстежуванні новоутворень і позитивних зрушень в поведінці дитини. Уміння психолога своєчасно відреагувати на ці зміни дозволяє гнучко використовувати ігрові ситуації, що підвищує ефективність психотерапевтичного процесу і значно спрощує його використання.

Ігрову терапію доречно застосовувати не лише психологу, але й батькам. Це покращує сімейні відносини, сприяє кращому розумінню своїх дітей. Включається механізм, занурення дорослих в дитинство, вони стають більш безпосередніми і відвертішими в спілкуванні. Основою психологічної допомоги дитині – є повне схвалення і підтвердження індивідуальності. Головною метою – є те, щоб гра приносила радість, комфорт і спокій дитині, щоб вона проходила тільки з вільного бажання дитини. Важливо, дозувати емоційне навантаження і спостереження за самопочуттям дитини. Перш ніж застосовувати ігротерапію, варто звернути увагу на сімейну ситуацію і взаємини з дитиною. Серйозні конфлікти і неблагополучний стан самих батьків – головний чинник, що перешкоджає вирішенню психологічних проблем у дітей.

Отже, можна зробити наступні **висновки**: Ігрова терапія – є одним з найефективніших методів роботи з страхами, фобіями, афективними розладами поведінки особистості. Дає змогу не тільки виявляти і корегувати особистісні розлади, а й впливати на формування адекватних цінностей, позитивних конструктів поведінки і правильної направленості особистості. Ігротерапія може застосовуватися з респондентами різних вікових груп, і однаково ефективно припрацьовувати проблеми, і запити. Важливою особливістю її застосування є те, що з цим методом можна працювати навіть з людьми, які ще не можуть об'єктивно сприймати реальність і виражати відношення до неї, а також, з особистостями, які недавно травмовані і ще не можуть прямо говорити і думати про свою проблему.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 2000. – 1008 с.
2. Асмолов Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 319 с.
3. Вилюнас К. Психология развития мотивации / К. Вилюнас. – М., 2006 – 303 с.
4. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 2000. – 368 с.
5. Леонтьев А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология внимания / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : АСТ, 2008. – 858 с.
7. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология индивидуальных отличий / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : АСТ, 2008. – 235 с.

References

1. Adler A. Prakty`ka i teoriya indy`vidual`noyi psy`xologiyi / A. Adler. – М., 2000. – 1008 s.
2. Asmolov G. Po toj bik svidomosti: metodologichni problemy` neklasy`chnoyi psy`xologiyi / G. Asmolov. – М. : Sens. – 319 s.
3. Vilyunas K. Psy`xologiya rozvy`tku moty`vacyi / K. Vilyunas. – М., 2006. – 303 s.
4. Dzhejms U. Psy`xologiya / U. Dzhejms. – М. : Pedagogika, 2000. – 368 s.
5. Leont`ev A. Psy`xologiya sensu : pryroda, budova i dynamika smyslovoyi real`nosti / A. Leont`ev. –2-he vyd., vypr. – М. : Sens, 2003. – 487 s.
6. Gy`ppenrejter Yu. B. Psy`xologiya uvagy` / Yu. B. Gy`ppenrejter, V. Ya. Romanova. – М. : AST, 2008. – 858 s.
7. Gy`ppenrejter Yu. B. Psy`xologiya indy`vidual`ny`x vidminnostej / Yu. B. Gy`ppenrejter, V. Ya. Romanova. – М. : AST, 2008. – 235 s.

L. Shpak THE PECULIARITIES OF PLAY THERAPY APPLICATION IN THE PSYCHOLOGIST'S WORK.

The article is devoted to the peculiarities of using play therapy as a method of work with fears, complexes, affective disorders and other unconscious structures of personality. It is important before applying play therapy, to pay attention to the situation of the family and the relationships with the child. A major factor in preventing the resolution of psychological problems in children are parent's serious conflicts and disadvantaged conditions of themselves. The basis of psychological assistance to the child – is the complete approval and confirmation of individuality. The main goal – is that the play brings joy, comfort and peace to the child so that it passes only from the free desire of the child. It is important to dose the emotional load and monitor the health of the child.

It was made an attempt to analyze the possibilities and functions of play therapy as an instrument of positive influence on a child, work with the subconscious individual, as well as a method aimed at self-development of the individual. The author covers the main directions of play therapy, the role of the play in the processes of communication, structures in the knowledge of the world, the base of playing activities. In the article it is indicated on the interdependence of the play in children's and preschool age, on the child's construction of a positive orientation.

The author believes that play therapy is one of the most effective methods of dealing with fears, phobias, and affective disordered personality behaviors. It enables not only to detect and correct personality disorders, but also to influence the formation of adequate values, behavior's positive constructs and the personal correct orientation.

Key words: game, role, play therapy, role play, childhood fears, memories, emotions, personality, psychodrama.

УДК 159.9 – 376.02

Т. В. ЩЕРБА

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена особливостям адаптації дітей до школи з затримкою психічного розвитку. Здійснено спробу розкрити сутність понять: адаптації, її рівнів та відповідних їм рівнів здібностей, і порівняння факторів адаптації дітей з нормальних нервово – психічним розвитком і дітей з ЗПР. Висвітленні основні механізми, які впливають на дезадаптацію дітей з ЗПР, їх

особливості протікання, механізми активної діяльності індивіда. Вказано, на взаємозалежність діяльності батьків і педагогів, на формування продуктивної шкільної адаптації дітей з ЗПР, та побудову позитивного досвіду через активний розвиток творчих здібностей і не традиційних схем мислення.

Ключові слова: адаптація, соціальна адаптація, затримка психічного розвитку, соматичне благополуччя, емоційна прив'язаність, інтелектуальний розвиток, депривація, соціально – особистісний розвиток.

Стаття посвячена особенностям адаптации детей к школе с задержкой психического развития. Предпринята попытка раскрыть сущность понятий: адаптации, ее уровней и соответствующих им уровней способностей, и сравнение факторов адаптации детей с нормальным нервно - психическим развитием и детей с ЗПР. Рассмотрены основные механизмы, влияющие на дезадаптацию детей с ЗПР, их особенности протекания, механизмы активной деятельности индивида. Указано на взаимозависимость деятельности родителей и педагогов, и формирование продуктивной школьной адаптации детей с ЗПР, и построение положительного опыта, через активное развитие творческих способностей и не традиционных схем мышления.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, задержка психического развития, соматическое благополучие, эмоциональная привязанность, интеллектуальное развитие, депривация, социально - личностное развитие.

Постановка проблеми. В умовах нестабільної соціально-економічної обстановки, багато дослідників (Б.М. Алмазов, О.С. Батуєв, С.О. Белічева, І.А. Коробейніков та ін.) відзначають збільшення кількості учнів, які виявляються не в змозі освоїти навчальну програму за відведених час. За даними різних досліджень, від 15 до 40% учнів початкових класів відчують труднощі в навчанні. На етапі випуску з навчального закладу лише 10% випускників можуть вважатися здоровими, а 40-50% випускників школи за час навчання придбали певну хронічну патологію. Останнім часом відзначається чітка тенденція до погіршення психічного і психосоматичного здоров'я дітей та підлітків. Причому, зростання нервово-психічних і соматичних захворювань, різних функціональних розладів пов'язане із загальним зниженням успішності. Як показують дослідження, серед невстигаючих школярів приблизно 40% складають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) [5]. Попри достатню теоретичну розробленість даної проблеми і створену вітчизняними дефектологами систему спеціальної допомоги подібним дітям, процес інтеграції дітей з ЗПР в суспільство пов'язаний з певними труднощами. Зокрема, у таких дітей виникають складності в процесі шкільної та професійної адаптації. Незважаючи на корекційну спрямованість спеціальних (корекційних) класів і шкіл для дітей з ЗПР, завдання соціальної адаптації подібного дитини вирішується далеко не завжди успішно.

Все вищесказане вимагає пильної уваги до дітей з інтелектуальною недостатністю, зміщення акценту в роботі з інтелектуальною недостатністю такої дитини на його особистісний розвиток, а також розробки конкретних заходів профілактики і корекції відхилень у розвитку дитини з ЗПР, оскільки саме школа і педагоги повинні відігравати вирішальну роль, як в діагностиці, так і в профілактиці порушень психічного і психосоматичного розвитку дітей [6]. Недостатність якісної методологічної та практичної розробки системи надання спеціальної допомоги дітям з ЗПР, і відсутність загальноприйнятих підходів до навчання і виховання дітей з ЗПР з урахуванням їх психологічних особливостей зумовило вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дітей з ЗПР присвячений ряд досліджень (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Л.М. Шипіцин, Т.В. Єгорова, Р.М. Лалаєва, Л.С. Волкова; О.В. Лебедева, І.Ф. Марковська і ін.)

Формулювання цілей статті:

1. Розкрити сутність понять: адаптація і затримка психічного розвитку.
2. Вказати на особливості шкільної дезадаптації дітей з затримкою психічного розвитку.
3. Вивчити закономірності розвитку особистісних якостей дітей з затримкою психічного розвитку.
4. Провести порівняльний аналіз факторів адаптації дітей з ЗПР і з нормальним нервово психічним розвитком.

Виклад основного матеріалу дослідження. Затримка психічного розвитку характеризується недостатнім рівнем розвитку моторики, мови, уваги, пам'яті, мислення, регуляції і саморегуляції поведінки, примітивністю і нестійкістю емоцій, поганою успішністю в школі. Діти із затримкою

психічного розвитку потребують спеціально організованого корекційно-розвиваючого навчання та медичного супроводу [5].

Затримка психічного розвитку (ЗПР) являє собою зворотні порушення інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що супроводжуються специфічними труднощами в навчанні. ЗПР є більшою мірою психолого-педагогічної категорією, проте в її основі можуть лежати органічні порушення, тому даний стан також розглядається медичними дисциплінами – перш за все, педіатрією і дитячою неврологією. Оскільки розвиток різних психічних функцій у дітей відбувається нерівномірно, зазвичай висновок «затримка психічного розвитку» встановлюється дітям-дошкільнятам не раніше 4-5 років, а на практиці – частіше в процесі шкільного навчання. Етіологічну основу ЗПР становлять біологічні та соціально-психологічні чинники, що призводять до темпової затримки інтелектуального і емоційного розвитку дитини [6]. Затримка психічного розвитку вторинного характеру може розвиватися при ранніх порушеннях слуху та зору, дефекти мови внаслідок вираженого дефіциту сенсорної інформації і спілкування. Саме такі особливості життя і розвитку дитини часто стають причинами шкільної дезадаптації таких дітей і адаптації в цілому [2].

Проблему адаптації вперше підняв в науці Ж.-Б. Ламарк, який пов'язував еволюційні зміни окремих організмів з пристосуванням їх до навколишнього середовища. Він вважав, що зміни організму, викликані цим пристосуванням закріплюються і передаються спадково, за умови, якщо придбані адаптивні зміни притаманні обом статям, яка дала потомство. Згодом термін «адаптація» став використовуватися в фізіології, він означав пристосувальні зміни кожних аналізаторів до дій зовнішніх подразників (Г. Ауберт). На початку XX ст. значення слова «адаптація» стало розширюватися і включати крім фізіологічних і біологічних процесів також і процес пристосування особистості до соціальних і культурних факторів навколишнього середовища.

Однак, незважаючи на досить давню історію вивчення, поняття «адаптація» трактується представниками різних наукових шкіл зовсім по-різному:

- як процес пристосування організму до різноманітних змін середовища (позитивного або негативного властивості);
- стан гомеостатичної, динамічної рівноваги між організмом і середовищем;
- результат оптимальної взаємодії між організмом і середовищем;
- гедоністична мета, яка полягає в пошуку насолоди, способи уникнути страждань, больових відчуттів і т. д.

Все різноманіття тлумачень, на думку М. В. Ромма, можна звести до двох парадигм: «нормативної» і «інтерпретативної». «Нормативна» парадигма виникла в соціології, вона розглядає соціальну адаптацію, як процес поступового «приближення» індивіда до норм суспільного життя. Завдяки контролю з боку суспільства індивіду «нав'язуються» правила і норми соціальної поведінки. Таким чином, індивід виступає в якості об'єкта суспільних маніпуляцій і адаптація фактично отожднюється з процесом соціалізації. «Інтерпретативна» парадигма передбачає, що центр уваги переміщується на суб'єкта, який інтерпретуючи навколишню ситуацію активно шукає способи задоволення своїх потреб. Можна сказати, що таке тлумачення більш психологічне, воно орієнтує дослідника на вивчення особливостей когнітивної сфери суб'єкта та факторів соціальної і предметно – діяльнісної ситуації. Соціалізація і адаптація при такому підході мають різні масштаби розгляду: соціалізація порівнюється з простором усього життя людини в соціумі, має «стратегічний» характер, а адаптація порівнянна з простором соціальної ситуації і має «тактичний» характер [1].

«Інтерпретативна» парадигма має для нас велику цінність, так як вона дозволяє розглядати індивіда, його переживання і способи задоволення потреб в процесі «входження» в нову для нього соціальну ситуацію. При цьому можна сказати, що індивід знаходиться в ситуації високого ступеня невизначеності, так як він ще не знає, як будуть задовольнятися його потреби. Можна припустити, що така ситуація провокує у суб'єкта стан тривоги і може гальмувати його активність. При цьому інтерпретація соціальної ситуації може залежати від когнітивних здатностей індивіда і суб'єктивного досвіду (позитивного або негативного) входження в подібні ситуації.

Соціальна ситуація, в яку «входить» дитина з нашої точки зору має складний багаторівневий характер. Порівнюючи, суб'єктивні чинники, що виникають в процесі «входження» її в нову соціальну обстановку, наприклад: дитячий садок, як одну з перших інстанцій, і соціальних груп в яку потрапляє дитина, після соціального інституту – сім'ї, у дітей з різними когнітивними можливостями, а саме дітей із затримкою психічного розвитку та дітей, які нормально розвиваються. І враховуючи, те що, для них це перший досвід входження в новий соціальний колектив, можна виділити декілька рівнів аналізу соціальної ситуації та рівнів адаптації. Нижчий соціально-психологічний рівень адаптації можна назвати просторово-предметним, оскільки він забезпечує адаптацію до просторових характеристик оточуючих предметів і об'єктів. Оточуючих людей дитина, що адаптується на цьому

рівні, сприймає також, як і будь-який неживий предмет навколо [4]. Другий рівень адаптації – комунікативно-симбіотичний, він передбачає пристосовування до дій інших людей і здатність вибудовувати з ними відносини взаємодії. При цьому дитина може проявляти активність тільки по відношенню до знайомих їй дорослих. Контакти з незнайомими людьми вона ігнорує, не бажаючи вступати з ними у взаємодію. Третій рівень адаптації можна назвати діяльнісно-маніпулятивний, так як він передбачає врахування різних умов при реалізації предметних дій. Цей рівень передбачає активність суб'єкта і здатність використовувати інших людей для реалізації своїх планів. Фактично інші люди для суб'єкта, який адаптувався на цьому рівні, це об'єкти маніпулювання. Четвертий рівень – соціально-символічний, означає здатність розуміти соціальну символіку, а значить сутність вчинків, що, в свою чергу, дозволяє передбачити поведінку інших людей. Таким чином, головним показником цього рівня є бажання зрозуміти сенс поведінки оточуючих людей [4].

Кожному рівню адаптації відповідає і певна система потреб особистості. 1. Потреба в безпеці, зумовлює загальну загальмованість (через небажання привертати до себе увагу) або пасивний пошук найбільш безпечного місця перебування. 2. Соціальні потреби, пов'язані з потребами в спілкуванні, емоційними симбіотичними прихильностями. 3. Діяльнісні потреби, такі як бажання активно діяти, продовжувати почату дію, пізнавати навколишній світ і простір власного тіла, дізнатися функціональні можливості і властивості оточуючих предметів. 4. Соціально-культурні потреби, пов'язані з пізнанням символіки культури, цивілізаційних нормативів.

Провідним фактором, що визначає процес соціальної адаптації дітей з ЗПР 3-6 років, є переживання соматичного неблагополуччя. Пояснити цей факт можна тим, що соматичне неблагополуччя загострює чутливість дитини до деривацій її потреб і знижує соціальну чутливість, що погіршує процес її соціальної адаптації [3]. Іншими словами, хворобливі переживання, почуття тривоги і страху не дозволяють дитині з ЗПР об'єктивно оцінити навколишню обстановку і сприяють редукції поведінкових стратегій до дитячих форм, що веде до підвищення залежності дитини від дорослих. Системи міжособистісних відносин дитини, які в істотній мірі визначають надалі можливості самореалізації в шкільному середовищі і соціалізації в суспільстві починають формуватися в перші місяці, коли дитина потрапляє до школи. Те, яким шляхом піде розвиток школяра, чи буде він адекватно адаптований, чи сформується фундамент його подальшого навчання, багато в чому залежить від батьків, педагогів, вихователів та психолога школи.

У дітей 6-7 років із затримкою психічного розвитку, як правило, зберігаються стійкі прояви гармонійного інфантилізму, наслідком чого стає недостатня готовність до навчання в школі, відсутність інтересу до навчання, шкільна неуспішність і дезадаптація. У дезадаптованих до навчального середовища дітей з ЗПР часто зустрічається синдром гіперактивності, для якого характерні - загальне рухове занепокоєння, непосидючість, велика кількість зайвих рухів, імпульсивність, підвищена збудливість. Такі діти погано підкоряються дисциплінарним вимогам, у них виникають проблеми в спілкуванні з однолітками через агресивну поведінку. Все це призводить до вираженої шкільної дезадаптації [7]. Відомо, що в найпоширенішому своєму значенні шкільна адаптація розуміється як пристосовування дитини до нової системи соціальних умов, нових стосунків, вимогам, режиму життєдіяльності і т. д. У школі, на етапах адаптації дитина з ЗПР може зіткнутися з низкою проблем: проблема розуміння вимог вчителів, дотримання правил поведінки в класі, далеко не всім дітям з ЗПР зрозумілий сенс ритуалу вставати на початку уроку, вставати, якщо увійшов інший учитель і так далі [3].

Варто зазначити, що для соціально-особистісного та соціально-комунікативного розвитку може допомогти стимулювання творчих здібностей у дітей, що допомагають створенню нових ідей, які відхиляються від традиційних схем мислення. Сьогодні особливий попит на всебічно і гармонійно розвинених, творчих і заповзятливих людей. Так, нашим завданням стає навчити сучасну дитину вчитися самостійно, знаходити взаємозв'язки, узагальнювати і аналізувати. Бачити ситуацію ширше і глибше, вміючи думати нестандартно. А придбати дані вміння діти з ЗПР можуть через спільну і персональну творчість. Якщо у дитини з'явилося нове вміння, важливо знайти йому застосування в реальному житті, найпростіше в класі, через виконання спільних з іншими дітьми завдань, де успішність виконання готового продукту буде частково залежати від дитини. Важливо дати дитині усвідомити, що люди роблять внесок у загальну справу, інвестуючи і в своє майбутнє.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Затримка психічного розвитку (ЗПР) являє собою зворотні порушення інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що супроводжуються специфічними труднощами в навчанні. Затримка психічного розвитку може виникати під впливом середовищних (соціальних) факторів, що однак не виключає наявності початкової органічної основи порушення. Такі особливості життя і розвитку дитини часто стають причинами шкільної дезадаптації таких дітей і адаптації в цілому. Поняття «адаптація» трактується як

процес пристосування організму до різноманітних змін середовища. Соціальну адаптацію: процес поступового «приближення» індивіда до норм суспільного життя. Соціальна ситуація, в яку «входить» дитина має складний багаторівневий характер, а кожному рівню адаптації повинен відповідати і ведучий рівень здібностей. Провідним фактором, що визначає процес соціальної адаптації дітей з ЗПР 3-6 років, являється переживання соматичного неблагополуччя [5].

У дітей 6 - 7 років із затримкою психічного розвитку, переважно зберігаються стійкі прояви гармонійного інфантилізму, наслідком чого стає недостатня готовність до навчання в школі, відсутність інтересу до навчання, шкільна неуспішність і дезадаптація. Для соціально-особистісного та соціально-комунікативного розвитку може допомогти стимулювання у дітей творчих здібностей.

Список використаних джерел

1. Дика Л. Г. Адаптація: методологічні проблеми та основні напрямки досліджень / Л. Г. Дика // Психологія адаптації і соціальне середовище: сучасні підходи, проблеми, перспективи. – 2007. – С. 17–42.
2. Заширинська О. В. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку / О. В. Заширинська. – Київ : Мова, 2007. – 168 с.
3. Ташина Т. М. Психолого-акмеологические предпосылки продуктивного развития младших школьников с трудностями в обучении : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. М. Ташина. – Кострома, 2010. – 23 с.
4. Ткачова В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачова. – М. : АСТ, 2007. – 318 с.
5. Семенов А. А. Работа с детьми группы риска: некоторые технологические приемы / А. А. Семенов // Социальная педагогика. – 2008. – № 6. – С. 41–45.
6. Шамарина Е. В. Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения / Е. В. Шамарина. – М. : ГНОВ и Д, 2003. – 80 с.
7. Шипицын Л. М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста / Л. М. Шипицын. – Питер, 2008. – 92 с.

References

1. Dikaya L. G. Adaptatsiya: metodologicheskiye problemy i osnovnye napravleniya issledovaniy / L. G. Dikaya // Psikhologiya adaptatsii i sotsialnaya sreda: sovremennyye podkhody, problemy, perspektivy. – M. : In-te of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2007. – P. 17–42.
2. Zashchirinskaya O. V. Psikhologiya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / O. V. Zashchirinskaya. – SPb. : Rech Publ., 2007. – 168 p.
3. Tashina T. M. Psikhologo-akmeologicheskiye predposylki produktivnogo razvitiya mladshykh shkolnikov s trudnostyami obucheniya : avtoref. dis. ... kandid. psikhol. nauk / T. M. Tashina. – Kostroma : Kostroma State Un-ty named after N. A. Nekrasov Publ., 2010. – 23 p.
4. Tkacheva V. V. Tekhnologii psikhologicheskoy pomoshchi semyam detey s otkloneniyami v razvitii / V. V. Tkacheva. – M. : AST Publ., 2007. – 318 p.
5. Semenov A. A. Rabota s detmi gruppy riska: nekotorye tekhnologicheskiye priemy / A. A. Semenov // Sotsialnaya pedagogika. – 2008, – № 6. – P. 41–45.
6. Shamarina Ye. V. Obucheniye detey s ZPR: organizatsiya individualnykh i gruppovykh zanyatiy v klasse korrektsionno-razvivayushchego obucheniya / Ye. V. Shamarina. – M. : GNOM i D Publ., 2003. – 80 p.
7. Shipitsyna L. M. Psikhologicheskaya diagnostika otkloneniy razvitiya detey mladshego shkolnogo vozrasta / L. M. Shipitsyna. – SPb. : Rech Publ., 2008. – 92 p.

T.V. Shcerba THE ADAPTATION OF CHILDREN TO SCHOOL WITH MENTAL RETARDATION

The article is devoted to the peculiarities of the adaptation of children to a school with a mental retardation. The author considers the concept of adaptation as a process of adapting the organism to various changes in the environment and defines the leading factor - the experience of somatic distress, which determines the process of social adaptation of children with mental retardation.

The article states that the delay of mental development is a reverse violation of the intellectual and emotional-volitional sphere, accompanied by specific difficulties in learning. Delay in mental development can occur under the influence of environmental (social) factors, which, however, does not exclude the

presence of the initial organic basis of the violation. Such peculiarities of the child's life and development often become the causes of school disadaptation of such children and adaptation in general.

The author attempts to reveal the essence of concepts: adaptation, its levels and their respective levels of abilities, and a comparison of the factors of adaptation of children from normal neuropsychiatric development and children with mental retardation. In the work it is define the main peculiarities that influence on the disadaptation of children with mental retardation, their peculiarities of flow, and the mechanisms of active activity of the individual. The author points out the interdependence of the activities of parents and teachers, the formation of productive school adaptation of children with mental retardation, and the building of positive experience through the active development of creative abilities and not traditional patterns of thinking.

Key words: adaptation, social adaptation, mental retardation, somatic well - being, emotional attachment, intellectual development, deprivation, social and personal development.

УДК: 159.9:37.015.3

О. Ю. ЯНИЦЬКА, О. В. ІВАНЮТА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ЗА ECTS

Матеріали присвячені висвітленню проблеми інтенсифікації самостійної роботи студентів як одного із центральних напрямків перебудови навчання у вищій школі України. Аналізуються наукові дослідження з питань впливу самопідготовки на особистісний і професійний розвиток молодої людини. Описуються результати тривалого спостереження за самостійною роботою студентів різних напрямків підготовки. Наголошується, що в умовах реалій сучасного професійного життя від молодого фахівця вимагається готовність до ініціативного, творчого прийняття професійних рішень, розвинених пізнавальних позицій, готовності продовжувати навчання і по завершенню навчання у закладі вищої освіти.

Ключові слова: самореалізація, пізнавальна позиція, самостійність, навчальна діяльність студента, самостійна робота, самопідготовка.

Материалы статьи посвящены освещению проблемы интенсификации самостоятельной работы студентов, как одного из ведущих направлений перестройки обучения в высшей школе Украины. Анализируются научные исследования по вопросу влияния самоподготовки на личностное и профессиональное развитие студентом. Описываются результаты длительного наблюдения за самостоятельной работой студентов различных направлений профессиональной подготовки. Подчеркивается, что в условиях современных реалий профессиональной жизни от начинающего специалиста требуется готовность к инициативному, творческому принятию профессиональных решений, наличию развитой познавательной позиции, готовности продолжать обучение и по завершению обучения в вузе.

Ключевые слова: самореализация, познавательная позиция, самостоятельность, учебная деятельность студента, самостоятельная работа, самоподготовка.

Постановка проблеми. Зміна парадигми вищої освіти в Україні зорієнтована на забезпечення особистісної самореалізації майбутнього фахівця в освітньому просторі вищого навчального закладу. Його високий рівень активності, творчості, ініціативності – важлива умова професійного зростання. Необхідність впровадження нормованої самостійної роботи студентів з різних навчальних дисциплін в умовах ECTS робить дослідження одним із важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки та вузівської практики. Адже, оптимальна організація позааудиторної роботи студентів передбачає науково обґрунтування самостійних завдань, а також вдосконалення методики їх виконання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психолого-педагогічній науці дослідження організації самостійної роботи студентів представлено як: один із шляхів оволодіння професійними компетентностями (А. А. Орлов [5]); спосіб розвитку пізнавальної позиції та пізнавальної стратегії (О. В. Чукаєв [6]); стратегія регулювання та інтегрування обсягу самостійної роботи із усіх дисциплін (О.В. Неценко, В. Д. Стойков); аналіз складності та обсягу самостійних завдань (Н. Н. Водомеров [2]); спроба обґрунтувати вільний час для творчого зростання студента (Ю. Леонавічус); дослідження розвитку суб'єктності студентів в умовах вищої школи [4].

Самостійна робота студента в умовах ECTS є основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час. Вона включає: опрацювання навчального матеріалу, підготовку до навчальних занять, виконання індивідуальних завдань, підготовку атестаційної роботи, науково-дослідну роботу тощо. Навчальний час, відведений на самостійну роботу студента денної форми навчання, регламентується робочим навчальним планом і складає, як правило, від 1/3 до 2/3 від загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Під час планування часу самостійної роботи студентів рекомендується одна година СРС на кожну лекцію. Для підготовки до: практичного заняття – 1-2 години; лабораторної роботи, комп'ютерного практикуму – 2-3 години; семінарського заняття, контрольної роботи – 2-4 години; заліку – 6 годин; екзамену – 30 годин.

Зміст самостійної роботи студента із конкретної теми визначається робочою програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками науково-педагогічного працівника.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є обґрунтування оптимальної організації самостійної роботи студента із різних навчальних дисциплін протягом семестру, а також використання творчих завдань, які, імпонують студенту, відповідають його інтересам та уподобанням.

Для досягнення мети вирішуються такі завдання: дослідити використання студентами різних курсів та спеціальностей додаткової літератури; вплив самостійної роботи на якість знань студентів; стимули для використання різних форм самостійної роботи; встановити час, який фактично витрачається студентами на виконання самостійної роботи

Виклад основного матеріалу дослідження. До раціонально організованої самостійної роботи відноситься не лише вимога навчити студента оволодіти знаннями через освітній процес, але й сформувати вміння самостійно здобувати знання після закінчення вузу, розвинути його суб'єктність та пізнавальну позицію [6]. Тому у психологічній та педагогічній літературі не раз наголошувалося на тому, що самостійну роботу студента не можна пускати на самотік, вона повинна організовуватися і належним чином контролюватися.

Оптимальна організація самостійної роботи передбачає науково обґрунтоване формування обсягу самостійних занять. Однак, на практиці часто відсутня координація обсягу обов'язкових робіт студентів у межах структурних підрозділів вузу, порушується система планування практичних та семінарських занять, що призводить до перенавантаження студентів в окремі дні та тижні. Встановити оптимальний обсяг самостійної роботи не так і легко: важко визначити складність та обсяг завдань та відрегулювати його за всіма дисциплінами семестру (О. В. Неценко, В. Д. Стойков, Н. Н. Водомєров).

Практика свідчить, що окрім обов'язкового обсягу робіт – частина найкращих студентів займається додатково: виконує дослідження, вивчає іноземні мови, відвідує різноманітні курси, читає додаткову літературу.

Згідно наших спостережень, більше половини студентів старших курсів (третій - четвертий курс) працюють із додатковою літературою за спеціальністю. Все ж ставлення до цього типу активності у студентів різних факультетів різниться (див. рис. 1).

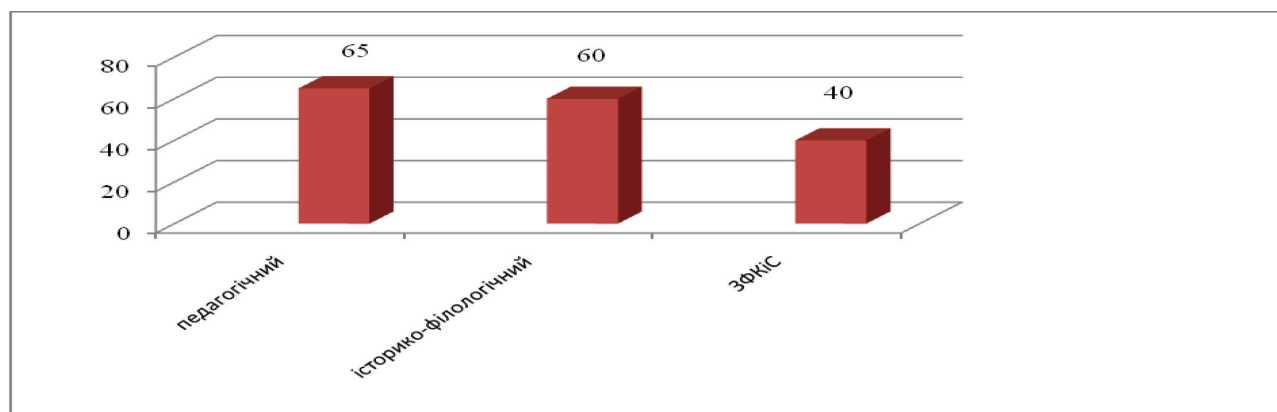


Рис.1. Кількісні показники обсягу підгруп студентів різних факультетів ВЗО, які зорієнтовані на використання додаткової літератури при вивченні навчальних дисциплін

Як видно з рис 1. пошук інформації у наукових джерелах, які не входять до обов'язкових переліків не є нормою для усього студентства. Це засвідчує необхідність стимулювання їх самостійності та ініціативності. Розвиток цих якостей допоможе молодій людині не лише успішно

засвоювати матеріал, а й стати у майбутньому творчим фахівцем, який здатний відповідати запитам сьогодення.

Спроби обґрунтовано проаналізувати часові показники творчого зростання студента пропонує Ю. Леонавічус. До розділу «Вільний час» він відносить такі складові: витрата часу на поглиблення знань; суспільно-корисна праця; творча діяльність; фізична культура та спорт; відпочинок та розваги. Витрата часу на поглиблення знань, у свою чергу, включає: читання наукових книг, періодики; підготовку наукових доповідей та повідомлень; участь у науково-теоретичних конференціях, перегляд спеціальних теле- та радіопередач, фільмів. Види цих занять – не є обов'язковими, однак їх значення у формуванні спеціалістів досить суттєве. Тому всі види робіт, виділені Ю.І. Леонавічусом у складовій «Витрата часу на поглиблення знань» - повинні входити в бюджет робочого часу студента.

Формуюча сторона самостійної роботи, на жаль, мало враховується на практиці. Тому ми спробували проаналізувати цей процес упродовж одного семестру навчання студента у вищому закладі. Разом із кураторами академічних груп ми провели вивчення самостійної роботи студентів. Спостереження передбачало як вивчення самопідготовки до занять, так і роботу студентів в аудиторному режимі. За результатами спостереження було встановлено, що більшість студентів (58,2 відсотків) сумлінно ставляться до навчання (див. рис.2).

Ми можемо констатувати, що їх самостійна робота систематична і творча. Третина респондентів (29,4 відсотки) була віднесена нами до підгрупи «готуються до занять епізодично». із них готуються до занять систематично, Все ж варто визнати, що частина наших студентів (11,8 відсотка) обрала неефективний шлях професійного становлення.

Ставлення до навчання чітко позначилося на якісних характеристиках навчальної діяльності студентів. Зокрема студенти першої підгрупи навчилися вільно висловлювати думки, проявляти креативність у вирішенні завдань. У них сформувався стійкий інтерес до занять. У підгрупі респондентів, які епізодично готувалися до занять, простежувалася схильність відтворювати на практичних і семінарських заняттях лише матеріали лекційних занять. Їх ставлення до навчання у цілому можна охарактеризувати як нейтральне. Таким чином, наші спостереження підтвердили, що якість самостійної роботи та її систематичність позначається як на рівні засвоєння знань, так і інтересі до навчальних предметів.

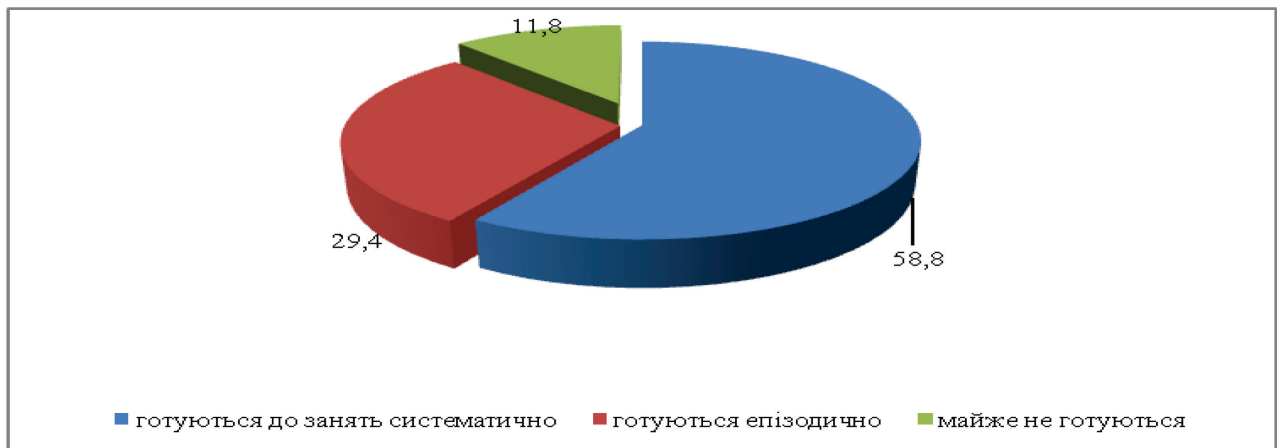


Рис.2. Кількісні показники підгруп студентів із різним ставленням до навчання та самостійної підготовки

Самостійна робота виховує у студентів уміння мислити, кресативно сприймати інформацію. З іншого боку – інтерес до предмету полегшує його засвоєння. Саме такий взаємозв'язок і стимулює у подальшому самостійну роботу студентів, що перетворює її в потребу. Досвід дає можливість зробити рекомендації викладачам. Основний стимул для самостійної роботи створюється під час лекції шляхом постановки проблеми. Саме проблематична лекція спонукає студентів до необхідності працювати самостійно. Вона не підміняє самостійну роботу студента, а спрямовує її та стимулює. Наші спостереження показали, що 70 % студентів других-четвертих курсів педагогічного факультету, де проводилося дослідження, віддавали перевагу завданням творчого характеру (підготовка презентацій, розв'язання психолого-педагогічних задач, підготовка до дискусій).

Як відомо, офіційний робочий день студента, який складається з обов'язкових занять складає шість годин. Розподіл часу студента – це одна із проблем психології і педагогіки вищої школи. Аналіз бюджету часу студентів у тривалій часовій перспективі (протягом п'яти років) дозволив нам зробити певні узагальнення з цього питання. На основі отриманих даних ми узагальнили час, який витрачають студенти на основні види діяльності: обов'язкові заняття – 26 годин на тиждень, самостійної роботи – 18 годин. Нами було встановлено, що студенти-філологи щоденно витрачають на самоосвіту 3,5 години, студенти педагогічного факультету – 4 години, студенти факультету ЗФКіС – 3 години. Однак протягом семестру цей час використовується студентами нерівномірно. Так, з лекційними матеріалами регулярно працює 70 % першокурсників, 50 % - студентів другого курсу, 30 % - студенти третього курсу. Кількість таких студентів четвертого курсу складає 33 %. Регулярно до практичних занять готується 70 % першокурсників, 70 % студентів другого курсу і 65, 60 % відповідно студентів третього та четвертого курсу. Тривалість самостійної роботи змінюється протягом семестру: на початку вона помірна, коли починаються практичні заняття – по 3 години на день, у кінці семестру, під час заліків воно становить 3, 5-4 години. Виникає питання: як розподілити ці 3-4 години самостійної роботи на предмети, які вивчаються протягом семестру. Враховуючи результати опитування студентів протягом декількох років, можемо відзначити, що на дисципліні циклу загальної підготовки студенти витрачають 2 години на день, на дисципліні циклу професійної підготовки – 3-4 години.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, проаналізувавши ставлення студентів до навчання, їх уміння розподіляти час та здійснювати самостійну підготовку до навчальних занять, можемо зробити наступні висновки:

- в умовах реалізації нової парадигми освіти, самостійна робота, студента, його ініціативність та творчість виступають наріжним каменем у підготовці конкурентоспроможного фахівця;
- здатність студента до організації власної навчальної активності не завжди відповідає вимогам сьогодення;
- готовність студента до самореалізації у навчальній діяльності значною мірою залежить від вдалого педагогічного супроводу цього процесу зі сторони викладачів;
- самостійну роботу студента з вивчення навчального матеріалу не варто зводити лише для виконання завдань нормативного характеру. Творча активність та самостійність починається вже в аудиторії, коли студент не просто занотовує тексти лекцій, а й взаємодіє із викладачем на «суб'єкт-суб'єктному рівні».

Наші спостереження засвідчують, що рівень самостійності студента у навчальній діяльності значною мірою пов'язаний з пізнавальними інтересами та професійною мотивацією. Значну роль у навчальній діяльності старшокурсників має пошукова діяльність, розв'язання завдань творчого характеру, оскільки вони забезпечують особистісну самореалізацію. Тому студенти старших курсів більше цікавляться дослідницькою діяльністю, їм до вподоби завдання творчого характеру. Важливу роль у розвитку самостійності та особистісної відповідальності студентів у навчальній діяльності відіграє принцип системності.

Список використаних джерел

1. Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів агро інженерних спеціальностей : монографія / І. М. Бендера. – Київ : Наук. центр аграр. освіти, 2007. – 364 с.
2. Водомеров Н. Н. Свободное время студента / Н. Н. Водомеров // Эффективность подготовки специалиста : сб. науч. тр. – Киев : Высшая шк., 1997. – С. 272.
3. Герасименко Н. О. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів в процесі навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. О. Герасименко. – Кривий Ріг, 2012. – 215 с.
4. Исаев Е. И. Психология развития субъектности студентов в образовательном процессе высшей школы в контексте компетентностного подхода / Е. И. Исаев, Н. Е. Исаева // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – М. : Директ-Медиа, 2014. – Вып. 1. – С. 90–121.
5. Орлова А. А. Развитие субъектности студента как основа проектирования самостоятельной работы / А. А. Орлова // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – М. : Директ-Медиа, 2014. – Вып. 1. – С. 122–135.
6. Чукаев О. В. Познавательная позиция и познавательные стратегии студентов в самостоятельной работе как основа развития профессиональной компетентности будущих учителей /

О. В. Чукаев // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – М. : Директ-Медиа, 2014. – Вып. 1. – С. 190–212.

References

1. Bendera I. M. Organizaciya samostijnoyi roboty` studentiv agro inzhenerny`x special`nostej: monografiya / I. M. Bendera. – Kiyev : Nauk. centr agrar. osvity`, 2007 – 364 s
2. Vodomerov N. N. Svobodnoye vremya studenta / N. N. Vodomerov // Effektivnost podgotovki spetsialista : sb. nauch. tr. – Kiyev : Vissh. shk., 1997. – S. 272.
3. Gerasymenko N. O. Dydaktychni umovy organizatsiyi samostijnoyi roboty studentiv pedagogichnykh universytetiv v procesi navchannya inozemnykh mov : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / N. O. Gerasymenko. – Kryvyy Rih, 2012. – 215 s.
- 5 Isayev E. I. Psikhologiya rozvitiya subyektivnosti studentov v obrazovatelnom protsesse vysshey shkoly v kontekste kompetentnostnogo podkhoda / E. I. Isayev. N. E Isayeva // Proyektirovaniye i organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda : mezhvuz. sb. nauch. tr. – M. : Direkt-Media, 2014. – Vyp. 1. – S. 90–121.
6. Orlova A. A. Razvitiye subyektivnosti studenta kak osnova proyektirovaniya samostoyatelnoy raboty / A. A. Orlova // Proyektirovaniye i organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda : mezhvuz. sb. nauch. tr. – M. : Direkt-Media, 2014. – Vyp. 1. – S. 122–135.
6. Chukayev O. V. Poznavatel'naya pozitsiya i poznavatel'nyye strategii studentov v samostoyatelnoy rabote kak osnova razvitiya professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley / O. V. Chukayev // Proyektirovaniye i organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda : mezhvuz. sb. nauch. tr. – M. : Direkt-Media, 2014. – Vyp. 1. – S. 190–212.

O. Y. Yanytska, O. V. Ivaniuta PSYCHOLOGICAL & PEDAGOGICAL FEATURES OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK ORGANIZATION IN ECTS LEARNING CONDITIONS.

Materials are devoted to the problem of students' independent work intensification as one of the central directions of education restructuring in higher school of Ukraine. Scientific research concerning the impact of self-training on the personal and professional development of a young person has been analyzed. The results of long-term observation over the students' independent work of different preparation directions have been described. It has been emphasized that in conditions of realities of the modern professional life, the readiness to initiative, creative decision-making, developing cognitive positions, readiness to continue training and completion of training at the higher educational establishments are required from the young specialist.

Thesis discusses psychological and pedagogical issues of the students' independent work organization; it highlights the issues concerning coordination of educational loads in various disciplines. It has been noted that a significant part of students do not attach due importance to the systematic self-training, which affects the effectiveness of their training. Proposals to intensify the independent work of students have been indicated in conclusions.

Key words: self-realization, cognitive position, independence, student's educational activity, independent work, self-training.

УДК 159.922.73

Н. О. ЯЦЮК

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ РЕФЛЕКСІЇ

Стаття присвячена аналізу тематики та напрямків сучасних досліджень рефлексії у зарубіжній та вітчизняній психології. Показано, що витoki сучасних психологічних уявлень про рефлексію сформувалися у традиції філософської думки від античних часів. Складність сучасних умов розвитку актуалізує дослідження рефлексії та зумовлює різноманітність тематики. Рефлексію вивчають як механізм духовно-морального становлення особистості, як чинник вікового розвитку, як системоутворювальну якість професіоналів у різних сферах, як механізм навчання, професійної підготовки, особистісного та професійного зростання. Констатовано, що новітні дослідження рефлексії не структуровані на окремі цілісні школи. Перспективи подальших розвідок пов'язані з аналізом соціокультурної та особистісної рефлексії як ресурсів усвідомлення та подолання природних та соціальних криз.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивно-психологічні технології, рефлексивні практики, рефлексивний аналіз, групова рефлексія, стимули для рефлексії, ситуативна рефлексія, рефлексивна свідомість, рефлексивна компетентність.

Стаття посвячена аналізу тематики і напрямлений сучасних досліджень рефлексії в зарубіжній і вітчизняній психології. Показано, що істини сучасних психологічних представлень про рефлексію сформувалися в традиції філософської думки, починаючи з античних часів. Складність сучасних умов розвитку актуалізує дослідження рефлексії і обумовлює різноманітність тематики. Рефлексію вивчають як механізм духовно-морального становлення особистості, як фактор вікового розвитку, як системообразуюче якість фахівців в різних сферах, як механізм навчання, професійної підготовки, особистого і професійного розвитку. Констатовано, що найновіші дослідження рефлексії не структуровані на окремі цілісні школи. Перспективи подальших досліджень включають аналіз соціокультурної і особистісної рефлексії як ресурсу усвідомлення і подолання природних і соціальних кризисів.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивно-психологические технологии, рефлексивные практики, рефлексивный анализ, групповая рефлексия, стимулы для рефлексии, ситуативная рефлексия, рефлексивное сознание, рефлексивная компетентность.

Постановка проблеми. Історичні наукові передумови становлення психології рефлексії формувалися упродовж багатьох століть у межах філософської думки: у розмірковуваннях античних філософів Арістотеля, Сократа, Платона; в уявленнях середньовічних філософів (Августин, Фома Аквінський) про рефлексію як спосіб існування божественного розуму, як форму його реалізації; у переконаності мислителів епохи Відродження, що рефлексія необхідна для осмислення духовності людини; в інсайтах Декарта, який, власне, започаткував використання терміну «рефлексія» у науковому словнику; у «психологізації» поняття у роботах Дж. Локка, який визначав рефлексію як особливе джерело знань, що породжується внутрішнім досвідом; у контексті проблем гносеології у філософії XVII-XIX ст. як своєрідне джерело нових знань (Кант, Гегель, Фіхте); у контексті багатоманітності та мінливості життя, його саморуху та особистісної зумовленості, проблеми становлення Я і досвіду самопізнання у філософії життя (Шопенгауер, Ніцше, Гуссерль, Дільтей) та екзистенціалізмі (Сартр, Марсель, Камю). Як зауважує В.А. Роменець [7, с.73], рефлексія існує стільки ж часу, скільки людина ставить перед собою світоглядні питання з людськими проблемами в їхньому центрі. Таким чином, у філософській традиції рефлексія означає природну та необхідну людську здатність до розмірковування над собою та оточуючим світом. Таке розуміння рефлексії було сприйняте психологією, на сучасному етапі розвитку якої проблема рефлексії розглядається як одна з найбільш значущих. Розкриття її феноменів, механізмів та процесів пов'язане з вивченням фундаментальних проблем загальної, соціальної, вікової та педагогічної психології.

Власне психологічні дослідження рефлексії розпочалися лише у другій половині XX століття. Розвиток психології рефлексії як окремої галузі пов'язують з ім'ям вченого радянського періоду, а пізніше емігранта, В. Лефевра. Саме цей науковець у своїх фундаментальних роботах з системної методології та інженерної психології розробив оригінальні методи та моделі дослідження взаємодії партнерів у ситуаціях конфліктного протистояння. Перша в СРСР кандидатська дисертація з проблеми рефлексії була захищена саме В. Лефевром.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалії сучасного світу створюють запит на подальші фундаментальні та прикладні дослідження рефлексії, результати яких можна ефективно використовувати у соціальній практиці. Оскільки вивчення рефлексії як психологічної реальності розпочалося відносно недавно, то значущими для сучасної психології є теоретико-методологічні роботи, які показують перехід від рефлексії як філософської категорії до власне психологічного поняття (І.Д. Бех). Дослідження рефлексивно-психологічних технологій навчання та професійної підготовки фахівців у різних галузях є, безумовно, актуальними у сучасних реаліях, що зумовлює інтерес науковців до цих аспектів проблеми (K. Zeichner, S. Kemmis, Sh. Edward, W. T. Branch, B. Molewijk, E. Gjerberg, L. Lillemoen, R. Pedersen). Психологічна сутність рефлексії зумовлює її роль як центральної професійно-важливої якості фахівців у різних сферах (М. М. Марусинець, І.В. Остапенко). Цікаві та актуальні дослідження І.В. Яворської-Ветрової, О.А. Краєвої, О.І. Зімовіна розкривають значення рефлексії як чинника вікового розвитку. Актуальними також є соціально-психологічні контексти рефлексії у роботах Л.М. Найдьонової та С.В. Сахно. Особливої уваги заслуговує дослідження рефлексії у зв'язку з розвитком новітніх технологій, які відривають

практично необмежені можливості, але водночас містять і загрозові для людини ризики (S. Roeser, V. Alfano, C. Nevejan).

Тому **метою** цієї статті є спроба аналізу тематики та напрямків сучасних досліджень у галузі психології рефлексії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз зарубіжних наукових публікацій з психології рефлексії показує, що у центрі уваги дослідників знаходяться саме прикладні аспекти проблеми. Рефлексію досліджують у контексті професійної підготовки фахівців у різних сферах діяльності.

Так, К. А. Zeichner вказує на те, що сама ідея рефлексії у професійній діяльності педагога та у процесі його підготовки була абсолютно новаторською у північноамериканській психології ще 30 років тому, оскільки на час перших публікацій автора у 1981 році в освіті майбутніх вчителів домінував поведінковий підхід. Вважали, що головне завдання вчителя – це забезпечення високих результатів учнів у стандартизованих тестах, тому акцент робили на формуванні готовності до певних схем поведінки. Саме мислення вчителя, його здатність до аналізу підстав власних дій та вибору різних стратегій навчання відповідно до постійно змінюваних умов діяльності залишалося поза увагою [15]. Проте, зазначає К. А. Zeichner, упродовж останніх 30-35 років було обґрунтовано необхідність рефлексивного підходу у підготовці майбутніх педагогів. Вчитель, відповідно до цього підходу, розглядається не як практик, а як практик, котрий рефлексує. Рефлексія виводить практика за межі простого застосування певних методів та методик і дозволяє аналізувати причини їхнього вибору, враховуючи при цьому навчальні цілі, контекст ситуації, навчальні потреби учнів. Також автор підкреслює, що рефлексія є основою професійного самовдосконалення педагога. Ця здатність дозволяє аналізувати не тільки досвід інших, але й, насамперед, власний, оскільки «мудрість, яка ґрунтується на досвіді інших, є недостатньою». Важливим, на наш погляд, є те що К. Zeichner розширює сферу рефлексії і виводить її за межі педагогічного процесу. Він підкреслює, що вчитель має потужний вплив на учнів, а відтак – і на суспільство в цілому. Хоча дії вчителів у школах, очевидно, не можуть вирішити суспільні проблеми, проте вони можуть сприяти побудові більш справедливих та гідних суспільств. Найважливішим є те, що навчання ніколи не може бути нейтральним. Викладачі повинні усвідомлювати суспільну значущість своїх повсякденних дій. Вони, можливо, не зможуть змінити деякі аспекти ситуації зараз, але принаймні вони будуть знати про те, що відбувається [15].

Подібні погляди розвиває S. Kemmis, який стверджує, що рефлексія неминує є політичним актом, який або прискорює, або унеможлиблює реалізацію більш гуманного, справедливого і гідного суспільства. Всі педагогічні дії мають різні наслідки, які включають: (1) особисті наслідки – вплив на соціальний та емоційний розвиток учнів та соціальні відносини; (2) академічні наслідки – навчальні досягнення на інтелектуальний розвиток учнів; і (3) політичні наслідки – сукупний вплив шкільного досвіду на життєві можливості учнів. Підсумовуючи, автор стверджує, що рефлексивна педагогічна освіта повинна охоплювати всі ці виміри, а її глобальною метою є створення кращого суспільства для всіх дітей. На нашу думку, у контексті сучасних світових реалій ідеї К. Zeichner та S. Kemmis є надзвичайно важливими. Вони закликають педагогів через усвідомлення цілей, способів та наслідків своєї діяльності стати частиною боротьби за соціальну справедливість, за доступ усіх дітей до засобів та умов, які допоможуть їм вести продуктивне та корисне життя.

S. Edwards аналізує роль рефлексії у процесі професійної підготовки медичних сестер. Залучаючи дані інших авторів, вона підкреслює важливість комплексного підходу у процесі навчання, у результаті якого студенти отримують теоретичні знання, а також практичний інтелект та практичну мудрість, які є не менш важливими, ніж теорія. Рефлексія, власне, розглядається як ланка, що поєднує теоретичне навчання та практику. Завдяки рефлексії студенти мають можливість аналізувати та узагальнювати свій професійний досвід, розуміти, які вони мають обмеження, що, у свою чергу, є стимулом до подальшого навчання. Також використання рефлексивних практик дозволяє відслідкувати і зробити видимими ті унікальні індивідуальні способи, за допомогою яких фахівець досягає високого рівня майстерності [11]. Автор зазначає, що фахівці високого рівня, експерти у своїй галузі, досить часто приймають рішення у складних ситуаціях блискавично, так, що процес розмірковування та обґрунтування певного способу дій залишається «мовчазним», прихованим від інших. А це ускладнює практичну підготовку студентів. Тому автор наголошує на важливості багатовимірного розуміння рефлексії. У процесі навчання слід використовувати не тільки рефлексію поточну, у конкретній ситуації, але й рефлексію поза ситуацією. Це можна розглядати як ретроспективний аналіз випадків з практики, як процес обміну досвідом між експертами та студентами, що є стимулом для живих дискусій та створює сприятливе середовище для навчання [11]. Таким чином, теоретичне навчання поєднується з можливістю використовувати унікальний

досвід експертів, а взаємодія з досвідченими практиками виступає як важливий навчальний ресурс. Водночас рефлексія є механізмом самопізнання та самовдосконалення фахівця, забезпечує його професійне навчання упродовж всього життя. Отже, рефлексія власних дій є важливою умовою діяльності фахівця. У процесі практичної підготовки важливо розвивати не тільки цю здатність, але й створювати умови для рефлексивного аналізу досвіду експертів. А це, у свою чергу, сприятиме розвитку прогностичної рефлексії.

T. William. Jr Branch, M. George також звертаються до проблем підготовки майбутніх медиків й обґрунтовують ефективність рефлексивного навчання. Автори показують можливості керованої групової рефлексії з використанням наративів. Цей метод сприяє моральному розвитку і водночас сприяє формуванню професійної ідентичності у студентів. Вчені підкреслюють важливість становлення особистості медика як «гуманістичного клініциста», при цьому найвищий ступінь становлення особистості той, коли людина може вибрати для себе добрі моральні цінності та усвідомити і жити ними [10]. Таким чином, діяльність медиків актуалізує питання не тільки їхнього професіоналізму, але й її морально-етичні аспекти. Особливо це стосується сфери охорони психічного здоров'я. Практика примусу й застосування обмежень існує в кожній країні світу, в певних межах її використання легалізоване й санкціоноване в психіатричній практиці. Жодна держава наразі не запровадила повну заборону на застосування примусових (недобровільних) заходів медичного та виховного характеру. Водночас гострим є питання забезпечення належного рівня захисту суспільства від агресивних, протиправних, суспільно небезпечних дій (СНД) психічно хворих. В останні роки у світі спостерігається тенденція до зростання захворюваності на алкоголізм та гострі алкогольні психози, збільшується кількість осіб із психічними порушеннями органічного генезу. Останні посідають перше місце як серед тих осіб, які скоїли кримінальні дії та направляються на судово-психіатричну експертизу, так і серед тих хворих, які перебувають під наглядом психоневрологічних диспансерів. Тому професіонали служб охорони психічного здоров'я стикаються з багатьма етичними дилемами та складними ситуаціями, особливо якщо це передбачає застосування примусу.

М. Н.Нем, B.Molewijk, E.Gjerberg, L. Lillemoen, R. Pedersen досліджували ефективність участі фахівців у сфері охорони психічного здоров'я у групах етичної рефлексії. Аналіз 20 фокус-групових інтерв'ю з 127 учасниками показав, що більшість опитаних повідомляють про позитивний досвід участі в групах етичної рефлексії. Робота у таких групах забезпечує систематичний та добре структурований підхід до обговорення етичних проблем, спонукає до усвідомлення формального та неформального примусу, дає можливість оскарження проблемних концепцій, ставлень та практик, сприяє підвищенню професійної компетентності та довіри всередині команди, створює простір для внутрішньої критики та конструктивного аналізу розбіжностей, дозволяє визначити потенціал для вдосконалення та альтернативних напрямів діяльності. Автори показали, що групи етичної рефлексії мають потужний потенціал створення морального простору для професійної діяльності у сфері охорони психічного здоров'я [12].

Розвиток сучасних технологій, з одного боку, демонструє практично безмежність науково-технічних можливостей людини, а з іншого – породжує нові ризики та актуалізує морально-етичні проблеми їх використання. Так, нейро-комп'ютерні інтерфейси відкривають нові можливості для відновлення втрачених функцій опорно-рухового апарату при аміотрофічному бічному склерозі, церебральному паралічі, інсульті або пошкодженнях спинного мозку. Ці системи здатні отримувати мозкові сигнали, аналізувати їх і перетворювати їх на команди, що ретранслюються на пристрої виведення, які, у свою чергу, виконують бажані дії. Використання нейро-комп'ютерних інтерфейсів дозволяє удосконалювати керування протезами, курсорами та іншими пристроями, що суттєво впливає на якість реабілітації пацієнтів з порушеннями опорно-рухового апарату. Для науковців, інженерів та клініцистів ці технології відкривають захопливі перспективи. Водночас виникають морально-етичні питання, які стосуються приватності, особистої ідентичності, припустимості експериментів на людях. S.Roeser, V. Alfano, C. Nevejan пропонують використовувати у публічних обговореннях ризикованих та суперечливих технологій твори мистецтва як стимули для емоційно-моральної рефлексії. Автори описують досвід використання творів мистецтва, які ілюструють ці моральні проблеми, у дискусіях з учасниками «Хакатону». Як відомо, хакатон – захід, під час якого різні спеціалісти в галузі розробки програмного забезпечення інтенсивно і згуртовано працюють над розв'язанням певної проблеми). Зокрема, на Амстердамському хакатоні (червень 2016) обговорювалися питання нейро-комп'ютерного інтерфейсу. Мова йде про твори мистецтва, які використовують сучасні технології, зокрема, й нейро-комп'ютерний інтерфейс. Наприклад, Ерген Маат створила «ЕЕГ-поцілунок»: дані електроенцефалограми двох людей, які цілуються, проєктуються на екран, а публіка може спостерігати «портрет поцілунку». Споглядання графічного

зображення активності мозку двох людей, які цілуються, може створити відчуття незручності і вуайеризму, але водночас може викликати цікавість та захоплення. Подібні твори мистецтва також викликають й етичні питання: якщо можна створити портрет інтимного поцілунку, який інший досвід (або характеристики) діяльності мозку можна візуалізувати за допомогою нейро-комп'ютерного інтерфейсу [13]?

Інший приклад втручання технологій у фізичну недоторканість людини – експеримент художника Стеларка, який зв'язав свою нервово-м'язову систему з інтернетом у спектаклі "Body Ping". Присутні на фестивалях у різних європейських містах могли віддалено рухати його м'язами та змусили його танцювати. В результаті художник більше не міг контролювати власне тіло, був виснажений вимушеними рухами танцю. Це породжує питання про відповідальність. Якби Стеларк помер тоді і там, хто був би відповідальним. Таким чином, у дискусіях щодо морально-етичних проблем нейро-комп'ютерних технологій твори мистецтва виступають як ресурс для рефлексії важливих питань: конфіденційності, інтелектуальної автономії, свободи волі, ідентичності. Один з учасників «Хакатону» порівняв твори мистецтва з «протезом для уяви», маючи на увазі, що суперечливі творіння викликають сильну емоційну реакцію: це може бути страх, гнів, відроза, надія, тощо, а це у свою чергу є потужним стимулом для рефлексії [13]?

Цікаві дослідження рефлексії здійснені останніми роками і в українській психології. Так, І.Д. Бех аналізує рефлексію у контексті її духовно перетворювальних можливостей і виділяє чотири типи рефлексії: перший тип – регулятивна – метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів; другий тип – визначальна – за допомогою якої суб'єкт може усвідомити, чи відбулися якісь зміни у власній внутрішній особистій структурі. Синтезуюча рефлексія – третій тип, що полягає у зібранні сформованих духовних цінностей для створення образу Я особистості; до четвертого типу автор зараховує створювальну рефлексію, функцією якої є моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація власної самосвідомості. Виокремлені типи рефлексії розглядаються як вищі психічні механізми виховання духовних цінностей особистості, які в процесуальному розгортанні діють як послідовний перехід від свідомості до самосвідомості [1, с. 37-44].

І.В. Яворська-Ветрова аналізує динаміку становлення ситуативної рефлексії на межі молодшого шкільного та підліткового віку, коли відбувається напруження процесів адаптації, зростають потреби у співвіднесенні своїх дій із ситуацією і коригування їх відповідно до змінюваних внутрішніх і зовнішніх умов та власних станів. Складовими ситуативної рефлексії, відповідно до поглядів автора, є аналіз і осмислення своєї діяльності, обдумування поведінки та коригування її відповідно до ситуації, самоконтроль. У дослідженні було встановлено, висока особистісна ефективність школярів прямо корелює з розвиненою ситуативною рефлексією й констатовано, що на межі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку показники цього виду рефлексії нестабільні: як значне зниження у низькоефективних, так і стрибкоподібне підвищення у високоефективних учнів з певною позитивною стабілізацією їх у шестикласників [9].

О.А. Красва аналізує становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності. Авторка розглядає особистісну рефлексію як механізм конструктивної самореалізації та саморозвитку, спрямований на подолання конфліктних і проблемних ситуацій індивіда. Їй вдалося окреслити дві основні тенденції у розвитку особистісної рефлексії: конструктивну та деструктивну. При цьому перша сприяє саморозвитку, самовдосконаленню особистості, друга, навпаки, гальмує ці процеси, пригнічує особистісний розвиток. Перехід від неусвідомлюваної до усвідомлюваної ідентичності можливий тільки за наявності рефлексії [3]. О.І. Зімовін аналізує рефлексію і креативність як чинники саморозвитку особистості, при цьому вони розглядаються як різноспрямовані: перша пов'язана із соціальним (етичним) спрямуванням саморозвитку, друга — з його орієнтацією на індивідуальний успіх. Автор встановив важливий зв'язок між рівнями рефлексії та креативності - показано, що найбільша організованість системи саморозвитку досягається при середніх значеннях особистісних рефлексії та креативності. Також встановлено закономірність у впливі рефлексії та креативності на саморозвиток особистості на різних вікових етапах, що зумовлено зміною життєвих завдань: початок самостійного життя вимагає проявів особистісної креативності; досягнення найвищої продуктивності — інтелектуальних рефлексії та креативності; інтеграція життєвого шляху — обох названих чинників [2].

Л.М. Найдюнова розглядає групову рефлексію як механізм реконструкції соціальних настановлень. Групова рефлексія – це метакогнітивна єдність відомих механізмів і процесів рефлексії, що здійснюються в інтерсуб'єктній взаємодії на різних рівнях її цілісності. Групова рефлексія досвіду створення і змін коаліцій через усвідомлення належності і пост-належності різним груповим суб'єктам стає механізмом розв'язання ціннісних суперечностей у взаємодії суб'єктів, способом забезпечення повноти групового суб'єкта в значущій спільній події. У процесі

реконструкції соціального настановлення відбувається рефлексивна активація когнітивного компоненту, спрямована на розбалансування системи настановлень, рефлексивна регуляція емоційного компоненту і переосмислення спільного поділеного досвіду [5]. М. М. Марусинець визначає рефлексію як системоутворювальний чинник професіоналізму вчителя. Педагогічна рефлексія є поєднанням трьох аспектів: пізнання, дії та переживання й характеризується як процес самопізнання в якості професіонала здійснювати аналіз особистісно-професійних знань, поведінки та переживань у педагогічній діяльності, а також усвідомлювати, як його сприймають інші суб'єкти навчально-виховного процесу [4].

Соціально-значущими є результати дослідження С.В. Сахно особливостей рефлексії жінок, засуджених до позбавлення волі. Було встановлено знижений її рівень розвитку; неадаптивну ідентичність у якій майже відсутній позитивний фон самосприймання; знижений фон саморозуміння; відсутність позитивних уявлень про себе у майбутньому, уявлень про себе як кохану жінку, дружину, працівника, професіонала, екзистенційних роздумів та переживань. Рівень аналізу своїх минулих помилок, досвіду і результатів своєї життєдіяльності, а також і рефлексії ставлення іншої людини до себе в засуджених жінок є зниженим. Аналіз причин, мотивів, що призвели жінку до скоєння злочину, не завжди ведуть до розкаяння. Планування майбутньої діяльності на певний час строку виконання покарань, є невизначеним. Установлено, що рівень розвитку рефлексії в жінок, засуджених до позбавлення волі, не залежить від типу скоєного злочину – насильницького чи корисливого. Для ефективної ресоціалізації, варто враховувати не покарання за злочин і ступінь його важкості, а саму особистість засуджених та інтегральну її характеристику – рефлексію [8].

Предметом дослідження І.В. Остапенко є соціально-психологічні особливості формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів. Рефлексивна компетентність топ-менеджерів розкривається в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних та рефлексивно-комунікативних компетентностей. Рефлексивну компетентність пропонується розглядати як сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію, яка у свою чергу розуміється як процес самопізнання, самоінтерпретації та самокорекції, а також пізнання та інтерпретації інших. У якості компонентів структури рефлексивної компетентності автор пропонує: розуміння себе та інших, система знань про способи розв'язання проблем у міжособистісній взаємодії, навички подолання проблемних ситуацій; вміння та навички саморегуляції у різних ситуаціях взаємодії, готовність до гнучкого використання набутого досвіду в реальних ситуаціях взаємодії [6].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Аналіз наукових публікацій, які торкаються теми рефлексії, показує, що діапазон їхньої проблематики надзвичайно широкий. Можна виокремити певні напрямки таких досліджень, а саме:

- дослідження рефлексії як професійно-важливої якості фахівців у різних галузях, як ресурсу особистісного та професійного зростання;
- дослідження рефлексивних технік навчання у процесі шкільної освіти та професійного навчання;
- дослідження рефлексії як чинника вікового розвитку;
- дослідження соціально-психологічних аспектів рефлексії;
- дослідження рефлексії як способу аналізу та оцінки ризиків у контексті розвитку інноваційних технологій

Можна констатувати, що ці дослідження ще не структуровані у формі чітко окреслених наукових шкіл на основі спільних методологічних засад, експериментальних методів і прикладних технологій. Водночас така різноманітність у дослідженнях рефлексії відкриває перспективи для подальших розвідок. Зокрема, це стосується соціокультурної рефлексії та прогностичної рефлексії як ресурсу для розробки адекватних політичних стратегій та тактик соціально-економічного розвитку, а також особистісної рефлексії як способу усвідомлення та переоцінки власного буття в умовах взаємно пов'язаних криз (природних та соціальних).

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
2. Зімовін О. І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Електронний ресурс] / О. І. Зімовін. – Київ, 2017. – Режим доступу : <http://ispp.org.ua/1493804538.zip>

3. Краєва О. А. Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності / О. А. Краєва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 11. – С. 382–392.
4. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект [Електронний ресурс] / М. М. Марусинець // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43\(1\)_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43(1)_8.pdf)
5. Найдьорова Л. М. Групова рефлексія як механізм реконструкції соціальних настановлень: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Л. М. Найдьорова ; Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – Київ, 2014. – 245 с.
6. Остапенко І. В. Соціально-психологічні особливості формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Електронний ресурс] / І. В. Остапенко. – Київ, 2014. – Режим доступу : http://ispp.org.ua/bibl_20.htm
7. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ, 1988. – 992 с.
8. Сахно С. В. Особливості рефлексії жінок, засуджених до позбавлення волі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С. М. Сахно ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2017. – 253 с.
9. Яворська-Ветрова І. В. Динаміка становлення ситуативної рефлексії на межі молодшого шкільного та підліткового віку [Електронний ресурс] / І. В. Яворська-Ветрова. – Режим доступу : <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i12/28.pdf>
10. Branch W. T. Reflection-Based Learning for Professional Ethical Formation [Electronic resource] / W. T. Branch, Maura George // AMA J Ethics. – 2017. – Apr 1; 19 (4). – S. 349–356. – URL : 10.1001/journalofethics.2017.19.4.medu1-1704.
11. Edwards Sh. Reflecting differently [Electronic resource] / Sh. Edwards // New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action : International Practice Development Journal. 7 (1) [2] fons.org/library/journal.aspx. – URL : <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
12. Hem M. H. The significance of ethics reflection groups in mental health care: a focus group study among health care professionals [Electronic resource] / M. H. Hem, B. Molewijk, E. Gjerberg // BMC Medical Ethics. – 2018. – URL : <https://doi.org/10.1186/s12910-018-0297-y>
13. Roeser S. The Role of Art in Emotional-Moral Reflection on Risky and Controversial Technologies: the Case of BNCI / S. Roeser, V. Alfano, C. Nevejan // Ethical Theory and Moral Practice. – 2018. – Vol. 21, Issue 2. – P. 275–289.]
14. Wocial L. D. Nurturing the moral imagination: a reflection on bioethics education for nurses [Electronic resource] / L. D. Wocial. – URL : <https://doi.org/10.13153/diam.25.2010.407>
15. Zeichner K. A critical analysis of reflection as a goal for teacher education [Electronic resource] / K. Zeichner // Educ. – 2008. – Vol. 29, № 103. – URL : <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

References

1. Bekh I. D. Psykholohichni mekhanizmy skhodzhennia osobystosti do dukhovnykh tsinnosti / I. D. Bekh // Pedagogika i psykholohiia. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
2. Zimovin O. I. Refleksiiia ta kreatyvniist yak chynnyky samorozvytku osobystosti na riznykh etapakh zhyttievoho shliakhu : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk [Elektronnyy resurs] / O. I. Zimovin. – Kyiv, 2017. – URL : <http://ispp.org.ua/1493804538.zip>
3. Kraieva O. A. Stanovlennia refleksyvnoi svidomosti na etapi podolannia pidlitkom kryzy identychnosti / O. A. Kraieva // Problemy suchasnoi psykholohii : zb. nauk. pr. KPNУ imeni Ivana Ohienka, In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – 2011. – Vyp. 11. – S. 382–392
4. Marusynets M. M. Profesiina diialnist pedahoha: refleksyvnyi aspekt [Elektronnyy resurs] / M. M. Marusynets // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. – URL : [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43\(1\)_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43(1)_8.pdf)
5. Naidonova L. M. Hrupova refleksiiia yak mekhanizm rekonstruktsii sotsialnykh nastanovlen : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.05 / L. M. Naidonova ; Nats. b-ka Ukrainy im. V. I. Vernadskoho. – Kyiv, 2014. – 245 s.
6. Ostapenko I. V. Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti top-menedzheriv : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk [Elektronnyy resurs] / I. V. Ostapenko. – Kyiv, 2014. – URL : http://ispp.org.ua/bibl_20.htm

7. Romenets V. A. Istoriia psykholohii KhKh stolittia / V. A. Romenets, I. P. Manokha. – Kyiv, 1988. – 992 s.
8. Sakhno S. V. Osoblyvosti refleksii zhinok, zasudzhenykh do pozbavlennia voli : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.05 / S. V. Sakhno ; In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2017. – 253 s.
9. Iavorska-Vietrova I. V. Dynamika stanovlennia sytuatyvnoi refleksii na mezhi molodshoho shkilnoho ta pidlitkovoho viku [Elektronnyy resurs] / I. V. Iavorska-Vietrova. – URL : <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i12/28.pdf>
10. Branch W. T. Reflection-Based Learning for Professional Ethical Formation [Electronic resource] / W. T. Branch, Maura George // AMA J Ethics. – 2017. – Apr 1; 19 (4). – S. 349–356. – URL : 10.1001/journalofethics.2017.19.4.medu1-1704.
11. Edwards Sh. Reflecting differently [Electronic resource] / Sh. Edwards // New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action : International Practice Development Journal. 7 (1) [2] [fons.org/library/journal.aspx](https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002). – URL : <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
12. Hem M. H. The significance of ethics reflection groups in mental health care: a focus group study among health care professionals [Electronic resource] / M. H. Hem, B. Molewijk, E. Gjerberg // BMC Medical Ethics. – 2018. – URL : <https://doi.org/10.1186/s12910-018-0297-y>
14. Roeser S. The Role of Art in Emotional-Moral Reflection on Risky and Controversial Technologies: the Case of BNCI / S. Roeser, V. Alfano, C. Nevejan // Ethical Theory and Moral Practice. – 2018. – Vol. 21, Issue 2. – P. 275–289.
15. Wocial L. D. Nurturing the moral imagination: a reflection on bioethics education for nurses [Electronic resource] / L. D. Wocial. – URL : <https://doi.org/10.13153/diam.25.2010.407>
16. Zeichner K. A critical analysis of reflection as a goal for teacher education [Electronic resource] / K. Zeichner // Educ. – 2008. – Vol. 29, № 103. – URL : <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

N.O. Iatsiuk ANALYSIS OF MODERN REFLECTION RESERCH.

The article is devoted to the analysis of topics and areas of contemporary reflection research in foreign and domestic psychology. It is shown that the origins of modern psychological notions of reflexion were formed in the tradition of philosophical thought from ancient times. The complexity of modern conditions of growth actualizes the study of reflection and determines the diversity of subjects. The analysis of foreign scientific publications shows that works on the themes of reflection are mainly applied. The scientists pay considerable attention to the study of reflexive learning mechanisms, substantiate reflexive methods and techniques in the process of theoretical and practical training of specialists, especially physicians and educators. Also described is the use of reflexive techniques for improving professional activities and personal growth of professionals. The research of reflection and the search for its resources in a new field, such as an analysis of the risks of using innovative technologies, should be noted separately.

In the domestic psychology, there are solid theoretical and methodological studies of reflection as a mechanism of spiritual and moral formation of personality, as a factor of age development and various socio-psychological processes, as the key quality of professionals in various fields.

It was stated that the latest studies of reflection are not structured into separate holistic schools. Prospects for further research are related to the analysis of socio-cultural and personal reflection as a resource for awareness and overcoming natural and social crises.

Key words: reflection, reflexive-psychological technologies, reflexive practices, reflexive analysis, group reflection, stimuli for reflection, situational reflection, reflexive

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Абрамюк О.О.** – аспірант кафедри психології ЛНУ імені І. Франка, гештальт-терапевт, сімейний психолог.
- Артемова О. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Бакун К. О.** – студентка 6 курсу магістратури психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Безлюдна В. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Березюк Т. П.** – старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Білецька О. Д.** – методист, викладач психології Сарненського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету.
- Бунечко Ю. В.** – студентка 6 курсу магістратури психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Воробей І. І.** – студентка 6 курсу магістратури психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Гуцуляк Н.М.** – кандидат психологічних наук, доцент факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
- Дерев'янюк Н. З.** – аспірант кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Джеджера О. В.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Збродська І. Г.** – аспірант кафедри психології Факультету філософії та суспільствознавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Іванюта О. В.** – кандидат психологічних наук, доцент Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.
- Карпова А. В.** – аспірант кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ковбаса А.Р.** – студентка 6 курсу магістратури психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Коноплицька Ю. І.** – студентка 6 курсу магістратури психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Корчакова Н. В.** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Кулаков Р.С.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Кулакова Л.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Курилюк-Делчева Н.В.** – студентка 6 курсу магістратури факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
- Липецька А.С.** – аспірант кафедри психології ЛНУ імені І. Франка, арт-терапевт.
- Литвиненко С.А.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Лісна М.В.** – студентка 6 курсу магістратури педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Михальчук Ю. О.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

- Осьмак Л.П.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Онісковець Б. І.** – студентка 6 курсу магістратури психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Павелків Р. В.** – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Павелків В. Р.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Панасюк В. М.** – аспірант кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Работій М. В.** – студентка 6 курсу магістратури педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Речун Н. В.** – студентка 6 курсу магістратури педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Савуляк В. О.,** – старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Співак Л. М.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
- Степанюк І. М.** – студентка 6 курсу магістратури педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицький Д.О.** – студент 6 курсу магістратури психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицька О. Г.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицький О.О.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування.
- Сторож О. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Хомич І. С.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Хупавцева Н.О.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Чорноус Н. О.** – студентка 6 курсу магістратури педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Широких А. О.** – аспірант кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
- Шпак Л. В.** – студентка 6 курсу магістратури педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Щерба Т. В.** – студентка 6 курсу магістратури педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Яницька О. Ю.** – кандидат педагогічних наук, професор Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.
- Яцюк Н.О.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

З М І С Т

Павелків Р.В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості.....	5
Абрамюк О.О., Липецька А.С. Концептуальна структура феномену суб'єктивне благополуччя та особливості його вимірювання.....	10
Артемова О.І. Творчий потенціал та креативність педагога як запорука професіоналізму.....	17
Безлюдна В.І., Осьмак Л.П. Диспозиційна детермінація непродуктивної взаємодії між дітьми.....	22
Березюк Т. П. Модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах ВЗО.....	28
Білецька О. Д. Психологічні аспекти вікових криз особистості від народження до юнацтва.....	35
Дерев'янка Н. З. Соціально-психологічні особливості про соціальної поведінки у підлітковому віці.....	41
Джеджера О. В. Розвиток емоційного інтелекту як шлях оптимізації емоційних переживань майбутніх психологів з приводу навчання.....	46
Збродська І. Г. Процесуальний підхід у дослідженні феномену емоційного вигорання.....	53
Іванюта О. В., Яницька О.Ю. Методика розвитку візуального мислення підлітків.....	59
Карпова А. В. Соціалізація підлітків в середовищі молодіжних субкультур.....	66
Коноплицька Ю. І., Ставицька О. Г. Особливості розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці.....	70
Корчакова Н.В., Ковбаса А.Р. Психологічні особливості функціонування феномену прокрастинації у студентської молоді.....	75
Кулакова Л.М., Кулаков Р.С. Психологічні прийоми формування моральних цінностей у молодших школярів в процесі позаурочної діяльності.....	80
Курилюк-Делчева Н.В., Гуцуляк Н.М. Суб'єктивне відчуття самотності осіб похилого віку.....	85
Литвиненко С. А. Феномен гри в сутнісно-буттєвому вимірі.....	90
Лісна М. В. Розвиток творчих здібностей арт-засобами в дошкільному віці.....	95
Михальчук Ю. О. Практична підготовка студентів до психологічної роботи з дітьми-інвалідами.....	99
Онісковець Б. І., Ставицька О. Г. Мотиваційні чинники перфекціонізму сучасної студентської молоді.....	104
Павелків В. Р. Діагностичний компонент дослідження особистісних деструкцій представників молодіжних субкультур.....	109
Панасюк В. М. Соціально-психологічні особливості інкорпорації підлітків у середовище деструктивних молодіжних субкультур.....	117
Работій М. В., Артемова О.І. Формування позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів.....	123
Савуляк В. О., Бакун К. О. Вікові особливості взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та розвитку соціального інтелекту (на матеріалі дослідження школярів).....	128
Співак Л. М. Особливості становлення самооцінки власного національного «Я» у студентської молоді.....	134
Ставицька О. Г., Бунечко Ю. В. Вплив рівня домагань на прагнення до самоактуалізації студентської молоді.....	140
Ставицька О. Г., Воробей І. І. Психологічні особливості впливу стресостійкості на учбову діяльність студентів.....	144
Ставицький О. О., Ставицький Д. О. Психосемантичні аспекти дослідження моральної свідомості.....	149

Степанюк І. М. Корекція дитячих страхів в дошкільних дитячих закладах методами арт-терапії.....	155
Сторож О. В. Вікові закономірності розвитку творчої соціалізації юнаків.....	160
Хомич І. С. Дослідження особливостей особистісних цінностей молодших школярів.....	165
Хупавцева Н.О., Речун Н.В. Проблема дослідження конфліктної поведінки в юнацькому віці (гендерний аспект).....	172
Чорноус Н. О. Роль і місце арт-терапії у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими потребами.....	177
Широких А. О. Самопізнання як передумова ефективності життєвого проектування юнаків.....	183
Шпак Л. В. Особливості застосування ігрової терапії в роботі практичного психолога.....	188
Щерба Т. В. Адаптація дітей до школи з затримкою психічного розвитку.....	192
Яницька О.Ю., Іванюта О. В. Психолого-педагогічні особливості організації самостійної роботи студентів в умовах навчання за ECTS.....	197
Яцюк Н. О. Аналіз сучасних досліджень рефлексії.....	201
Відомості про авторів	211

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ: РЕАЛЬНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць

Випуск 11

Упорядники:

проф. Павелків Р. В., проф. Корчакова Н. В.

Науково-бібліографічне редагування:

наукова бібліотека РДГУ

П-86 **Психологія: реальність і перспективи:** зб. наук. пр. Вип. 11 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова ; ред. кол. : Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. – Рівне : РДГУ, 2018. – 214 с.

УДК 159.9+316.6

Підписано до друку 11.12.2018 р.
Формат 60х84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman". Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 24,88. Наклад 300. Зам. № 85.

Надруковано в друкарні видавництва «Волинські обереги».
м. Рівне, вул.16 Липня, 38;тел./факс (0362) 62-03-97
e-mail:oberegi97@ukr.net
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
ДК №270 від 07.12.2000 р.