

З М І С Т

<u>Павелків Р. В. Вікові особливості морального розвитку молодшого школяра</u>
<u>Абсаямова Л. М. Якість життя та харчова поведінка невротично хворих людей</u>
<u>Артемова О. І., Хупавцева Н. О. Психологічні фактори розвитку креативності особистості майбутнього психолога</u>
<u>Безлюдна В. І., Корчакова Н. В., Осьмак Л. П. Використання дітьми непрямой агресії</u>
<u>Борейчук І.О., Назаревич В.В., Шарак Д. Функції фотографії як психологічного тригера</u>
<u>Гріньова О. М. Психологічні особливості становлення етнічної ідентичності особистості пізнього юнацького віку</u>
<u>Джеджера О. В. Емоційні переживання як чинник ефективності навчальної діяльності студентів</u>
<u>Камінська О. В. Психологічні особливості роботи вчителя з обдарованими дітьми</u>
<u>Клочек Л. В. Цінісне самоставлення вчителя як конструкт емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості у педагогічній взаємодії</u>
<u>Корчакова Н. В. Розвиток просоціальної особистості та рівні її функціонування</u>
<u>Кочергіна І. А. Спрямованість саморегуляції жінок при психологічному насильстві з боку родини</u>
<u>Кулакова Л.М., Кулаков Р.С. Психологічні особливості формування моральних цінностей у молодшому шкільному віці в умовах навчальної діяльності</u>
<u>Лісова Л.І. Характеристика навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач</u>
<u>Лохвицька Л.В. Особистісно-деонтологічний підхід у моральному вихованні дошкільників: сучасні виміри психологічної науки</u>
<u>Павелків О.М. Формування у старшокласників інтересу до професій економіки та бізнесу під час вивчення математики</u>
<u>Петренко О.Б. Проблеми педагогічної психології і педагогіки у творчій спадщині В.М. Бехтерева</u>
<u>Сивик Г.Є. Особливості психологічної допомоги при моторній афазії</u>
<u>Сидорович О.І. Модель професійної самосвідомості майбутнього дефектолога</u>
<u>Ставицька О.Г., Ставицький Д.О. Психологічні особливості ціннісно-сміислової сфери сучасних студентів-психологів</u>
<u>Ставицький О.О., Гіль Т.А. Емпіричне дослідження психологічних особливостей самовизначення підлітків</u>
<u>Ставицький О.О., Сигін І.М. Емпірико-діагностичний аналіз психологічної готовності студентів до створення сім'ї</u>
<u>Созонюк О.С. Теоретичний аналіз проблеми особистісних дформацій молоді у умовах економічної кризи</u>
<u>Хомич І. С. Мотиваційний компонент психологічної готовності до навчання у школі</u>
<u>Відомості про авторів</u>

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розглядаються вікові особливості морального розвитку особистості у період молодшого шкільного віку. З позицій наукових поглядів дослідників моральної сфери особистості аналізуються передумови формування моральної свідомості та самосвідомості молодшого школяра. Визначаються особливості розвитку когнітивного та поведінкового компонентів моральної самосвідомості та формування моральних якостей особистості в учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: особистість, моральна свідомість, моральна самосвідомість, молодший школяр, моральна сфера, моральні норми, моральні вчинки.

В статье рассматриваются возрастные особенности нравственного развития личности младшего школьника. С позиций научных взглядов исследователей нравственной сферы личности анализируются предпосылки формирования нравственного сознания и самосознания младшего школьника. Определяются особенности развития когнитивного и поведенческого компонентов нравственного самосознания и формирования нравственных качеств личности у учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: личность, нравственное сознание, нравственное самосознание, младший школьник, нравственная сфера, нравственные нормы, нравственные поступки.

Постановка проблеми. У реальному житті нашого суспільства, обумовленого значними суспільно-політичними трансформаціями, наступив той період, коли необхідно усвідомити, якщо не буде вирішена проблема розвитку і становлення моральної особистості, то ні про які перетворення в теперішньому і майбутньому житті не може бути й мови. Цей розвиток виявляється у позитивних формах поведінки та моральній діяльності молодих людей, регулятором яких виступає моральна свідомість та самосвідомість, рівень сформованості яких визначає характер моральних вчинків особистості. Саме тому моральна свідомість молоді відображає її ціннісні ставлення до оточуючого світу, інших людей і самих себе. Нині відбувається переоцінка моральних цінностей, переконань, які забезпечують усвідомлення власної поведінки та її аналіз з точки зору відповідності моральним знанням. Моральні цінності повинні стати органічною і невід'ємною частиною життя кожного громадянина, орієнтиром самодостатньої, морально та духовно вихованої особистості. Сказане актуалізує проблему морального становлення та розвитку особистості, яка не є новою в психологічній теорії та практиці, але постійно зберігає свою значущість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники морального розвитку особистості Р. Г. Апресян, Б. С. Братусь, І. Д. Бех, І. С. Булах, О. Г. Дробницький, А. А. Гусейнов, О. Г. Спіркін, О. І. Титаренко та ін. до явищ моральної свідомості відносять моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра, обов'язку, відповідальності, сенсу життя, які існують у суспільстві. Її сутнісний зміст визначають ціннісно-нормативні форми поведінки людей, їх моральні позиції, що постійно наповнюють суспільні взаємини. Ядро моральної свідомості утворюють узагальнені уявлення особистості про добро і зло, волю і відповідальність, про сенс життя, які дозволяють їй розглядати дії, вчинки інших людей з позиції різної моральної модальності. Основними одиницями моральної свідомості Б. С. Братусь визначив смислові утворення – особистісні цінності, які визначають ставлення людини до основних сфер життя, до світу, оточуючих людей та утворюють її моральну позицію [2].

Моральну самосвідомість учені розглядають як моральний образ себе та ставлення до себе. Предметом такої свідомості виступає змістовно-сміслова сутність нормативно-ціннісного Я, а також індивід як її носій. Моральна самосвідомість розглядалась в усіх гуманітарних науках, але спершу це поняття вивчалось у філософії, де презентувалось як

своєрідний смисловий центр моральної свідомості з такими основними функціями: осмислення, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов людської суб'єктивності. Відповідно до поділу перелічених функцій моральної самосвідомості на стверджувальні та критичні, виділяють форми моральної самосвідомості: честь і гідність з одного боку, совість і сором – з іншого [12].

Формулювання цілей статті: розкрити та проаналізувати вікові особливості морального розвитку особистості у період молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш відома теорія морального розвитку особистості, яка охоплює весь її життєвий шлях і підлягає широкій перевірці багатьма вченими різних країн, належить американському психологу Л. Кольбергу. Він розвивав висунуту Ж. Піаже і підтриману Л. С. Виготським ідею, що еволюція моральної свідомості дитини йде паралельно з її розумовим розвитком. Учений виділив шість послідовних стадій морального розвитку, які складають три рівні вибору поведінки на основі етичних принципів: доморальний рівень, коли дитина виконує встановлені правила, виходячи із егоїстичних міркувань; конвенційна мораль, на основі якої дитина орієнтується на зовнішні норми поведінки; автономна мораль, тобто орієнтація дитини, пов'язана з внутрішньою, автономною системою принципів. Але перехід від моральних принципів до моральних дій, як зазначав дослідник, включає декілька умов та може породжувати неузгодженість між рівнем моральної свідомості та поведінкою [6].

Моральна свідомість і самосвідомість не даються від народження. Вищі регулюючі системи, до яких вони належать, формуються і розвиваються в процесі соціалізації. Засвоєння морально-етичних норм і вимог людського суспільства – провідний лейтмотив формування самосвідомості. Цей процес, перш за все, розгортається через спілкування дітей з дорослими та однолітками у процесі різних видів діяльності. За концептуальними положеннями П. Р. Чамати, розвиток моральної самосвідомості починається з того часу, коли уявлення чи думки особистості про певні об'єкти набувають певної пристрасності, коли вона починає любити або ненавидіти ці об'єкти. Пристрасні уявлення й думки виникають, на його думку, в процесі ігрової, навчальної та трудової діяльності дитини, під час якої вона усвідомлює себе об'єктом діяльності, порівнює себе з іншими людьми і уособлює себе з ними. Учений, посиляючись на дослідження багатьох психологів (Т. В. Драгунова, Г. А. Собієва, Л. І. Божович, С. В. Гуркіна, В. В. Рубцов), констатував, що моральна самосвідомість має в своїй основі певні внутрішні передумови, емоції, але провідну роль в її формуванні відіграють зовнішні впливи. Моральні норми, ідеали, цінності, звички стають реально діючими, якщо вони присвоюються, включаються у самосвідомість особистості, стають Я-цінностями. Так виникає моральна самосвідомість, центром якої є інша людина як безумовна цінність, незалежно від її особливостей та об'єктивних чи суб'єктивних стосунків з нею [13].

Е. Фромм, представник гуманістичного підходу, вважав, що самосвідомість породжує почуття самотності та ізоляції, які сприяють тому, що людина стає здатною виділяти себе з навколишнього середовища. Щоб об'єднатись із собою подібними, людина має знайти відповіді на екзистенційні питання, які розкривають її екзистенційні потреби. Базова екзистенційна потреба – це потреба у визначенні цінностей, які допомагають людині орієнтуватись у навколишньому світі, саме від цієї потреби, на думку вченого, залежить здатність до соціальних дій та усвідомлення себе як особистості. Найефективнішим регулятором поведінки людини, її мотивом учений називав совість, вважаючи її дуже заплутаним феноменом та внутрішнім голосом людини [12].

У концепції Т. М. Титаренко центром моральної свідомості також виступає совість, яка актуалізується у здатності особистості контролювати себе, відображати у самосвідомості суспільні вимоги та очікування. Вчена доводить, що доки людина не засвоїла моральні норми та не відчула потребу вчиняти морально, доти її не можна вважати моральною людиною. Така особистість не порушує моральні норми тому, що відчуває відповідальність перед собою. Досліджуючи моральну самосвідомість, вчена дійшла висновку, що особистість, яка виробила свій стиль моральної саморегуляції, є вільною від випадкових

спонук соціуму. За її позицією, становлення саморегуляції особистості відбувається у двох напрямках. Перший напрям – розвиток довільної регуляції, коли заради досягнення кінцевого продукту особистість вчиться придушувати імпульсивні бажання, не звертати увагу на відволікаючі фактори, брати «перешкоди». Другий – розвиток моральної регуляції. Тут людина здійснює вибір між «Я» та «Інші», шукає оптимальне співвідношення власних інтересів, цінностей та інтересів партнерів із взаємодії [9].

Формування моральної самосвідомості, як доводив І. С. Кон, відбувається завдяки вчинкам особистості, які вона робить у процесі вирішення конфліктних ситуацій, здійснюючи при цьому власні моральні вибори. Високий ступінь самостійності є передумовою вироблення особистих ставлень до вчинків та сприяє моральним виборам. Ступені усвідомлення й узагальнення моральних суджень, як підкреслював учений, служать показниками розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості, а показниками розвитку поведінкового компонента виступають різні просоціальні вчинки, здатність протистояти спокусам і не піддаватись ситуативним впливам, послідовність поведінки [7].

І. Д. Бех вважає, що на основі стійких моральних емоцій виникають стійкі моральні переживання, які можуть виступати провідними мотивами моральної поведінки у ситуації морального конфлікту. Вчений дійшов висновку, що у ситуації морального конфлікту моральний вибір особистості має вольовий характер, а вольова діяльність – соціальну природу. Крім того, важливим підґрунтям усвідомлення особистістю змісту та наслідків моральної поведінки виступає оволодіння нею можливостями внутрішнього розмірковування – рефлексією, завдяки чому розвивається можливість аналізувати й прогнозувати наслідки власних вчинків, з'являється здатність до особистісної рефлексії та самоконтролю власної поведінки. Внаслідок розвитку цієї рефлексії, на думку вченого, з'являється також здатність осмислювати соціальні емоції, які є мотиваційними «агентами» моральної поведінки [1].

Розвиток моральної самосвідомості у роботах І. С. Булах активізує процес особистісного зростання людини. У центрі моральної самосвідомості підрастаючої особистості, на її думку, знаходяться моральне «Я» та нормативне «Я». У межах морального «Я» утворюється ієрархія цінностей (самоцінностей), які визначаються як позитивні моральні якості та почуття (вірність, співчуття, щирість, правдивість, скромність, чесність тощо), так і негативні (лицемірство, заздрість, пихатість, хтивість, цинізм тощо). Нормативне «Я», на думку вченої, найточніше з усіх «Я» визначає сутність морально-духовної особистості взагалі, адже змістовно-сміслова наповненість цього поняття відбиває соціальні вимоги й моральні приписи різного характеру, які врегульовують міжособистісні взаємини, спілкування, діяльність та поведінку людини. У структурі моральної самосвідомості дослідниця виділила когнітивну (моральні знання) та емоційно-ціннісну (моральні самооцінки, моральні самопочуття) складову, внутрішню роботу яких збалансовує моральна саморефлексія. На рівні поведінкової складової моральна самосвідомість проявляється в моральній регуляції та виконує функції координації, регуляції, керування, контролю, точніше, активізацію вільних дій.

На думку І. С. Булах, найпростішою формою моральної самосвідомості виступає сором, який є витоком морального самоусвідомлення зростаючої особистості. Психологічною передумовою його розвитку є трансформація нормативно-ціннісної точки зору «іншого Я» на самого себе. Наступний крок в особистісному зростанні – трансформація почуття належного від сорому до вини. Вина – це осуд самою особистістю (без погляду іншого «Я») власних дій та вчинків, це оцінно-ціннісне ставлення до себе, до власного «Я» на рівні самозаохочення й самопокарання. На думку дослідниці, почуття вини є набагато змістовнішим для становлення зростаючої особистості, воно зберігається у моральній свідомості незалежно від місця дії, часу, перебігу подій, наявності оточуючих як свідків того чи іншого негативного вчинку та просуває зростаючу особистість до відповідальності та свободи в реалізації довільних рішень. Найскладнішою формою моральної самосвідомості вчена визнає сумління. Сумління – це духовне осягнення особистістю з позиції моральної самооцінки цілісності власних життєвих звершень. Емоційною основою цього феномена І. С. Булах визначає співчуття, співпереживання; когнітивною – осмислення моральних норм

та усвідомлену оцінку власного вчинку. Наявність цього утворення можна констатувати тоді, коли в структурі самосвідомості особистості превалюють моральна саморефлексія й самооцінка та моральні норми як стійкі мотиви особистісної поведінки, коли особистість здатна дотримуватися моральних норм, не примушуючи себе до цього [3].

Щодо розуміння особливостей морального розвитку молодшого школяра, то важливе значення має аналіз загальної ситуації розвитку в цей віковий період. Згідно з періодизацією Д. Б. Ельконіна, молодший шкільний вік належить до категорії стабільних. У зв'язку з цим вважаємо доречним зазначити, що саме стабільний вік характеризується поступовим кількісним накопиченням змін розвитку, які в наступний за ним критичний період набувають характеру основних новоутворень періоду. Центральним новоутворенням молодшого школяра є зміна уявлень про себе як суб'єкта моральної дії, перегляд своїх позицій, місця в суспільстві, розвиток інтелектуальної та моральної рефлексії. Усі перелічені зміни в розвитку свідомості та особистості дозволяють передбачати необхідність їх дослідження в молодшому шкільному віці, де лежать витoki цих процесів. Як зазначає М. В. Савчин, у молодшому шкільному віці закладаються основи спрямованості спонукальної сфери. Одним із моральних мотивів поведінки молодшого школяра, на думку автора, виступає ідеал, попри те, що у цей період він характеризується ще високою конкретністю, нестійкістю та незначним рівнем дієвості [8].

Найважливішим показником розвитку моральної свідомості в молодшому шкільному віці є виникнення рефлексивних процесів. Саме це утворення дозволяє дитині не лише сприймати оточуючий світ, але й знати, що вона відчуває, спостерігає, пізнає. У свідомості молодшого школяра відбувається конкретизація уявлень про себе, свою значущість, свої соціальні ролі, виокремлюються уявлення про характер стосунків з оточуючими, усвідомлюється здатність до співробітництва з іншими, що заснована на дотриманні моральних норм і правил.

Діти набувають здатність координувати свою точку зору з думкою оточуючих. На основі цих змін складаються якісно нові стосунки з оточуючими. Поява моральної рефлексії веде до змін у розвитку структури «Я-індивіда», якісних перетвореннях «Я-ідентичності», що зумовлюють зміни життєвої позиції, перебудову загальних структур свідомості та самосвідомості. Аналіз структур моральної самосвідомості в цей період показує, що вони є досить рухливими та динамічними утвореннями. Величезну роль у їх формуванні відіграє самооцінка. Якщо самооцінка дошкільника цілісна, тобто дитина не розрізняє себе як суб'єкт діяльності і себе як особистість, то самооцінка молодшого школяра є вже більш об'єктивною, рефлексивною і диференційованою.

Результати досліджень учених засвідчили, що моральні знання дітей у цей віковий період ще не набули особистісного смислу. Лише в окремих учнів уявлення про моральний вчинок стали потребами і мотивами поведінки. Простежуються також вікові особливості морального розвитку. Моральні судження дітей як показник моральної свідомості у цей період відрізняються «моральним реалізмом» – визнання правила як непорушного закону («говорити неправду – погано; допомагати – добре»), категоричністю моральних оцінок, невмінням бачити за зовнішньою стороною соціальних зв'язків стосунки людей, мотиви їх вчинків; готовністю прийняти і підкоритися вимогам дорослого, особливо вчителя, без вагань. Хоча зазначимо, що вже з'являються розуміння певної умовності правил, ознаки їх узагальнення. Аналіз мотивів учинків молодшого школяра показує, що діти рівною мірою виявляють як суспільно значимі, так і егоїстичні мотиви, мотиви вчинків усвідомлюються більшістю учнів 2-3 класу, у той час, як учням 1-го класу важко усвідомити і визначити мотиви власних вчинків.

Висвітлюючи стосунки дитини з соціумом у цей віковий період, Д. І. Фельдштейн характеризує позицію «Я» у вікових межах від 6 до 10 років як «Я в суспільстві». При цьому із 6 до 9 років відбувається усвідомлення свого місця в системі суспільних стосунків, а з 9 до 10 років простежуються перші спроби вийти за рамки дитячого способу життя і зайняти важливе і суспільно-оцінюване місце в нових зв'язках і відношеннях [10].

Відмінною рисою цього періоду І. С. Кон вважає диференціацію «реального» й «ідеального Я», що позначається на рівні міри домагань і досягнень. Розвиток моральних якостей у цей період характеризується ситуативністю і часто має неусвідомлений характер [7].

Особливістю розвитку моральної свідомості вказаного періоду є те, що у дитини ще до початку навчання в школі є досить чітка система уявлень про особливості своєї поведінки. До моменту вступу в школу більшість дітей досягає такого рівня морального розвитку, який дозволяє їм співпрацювати з іншими дітьми, координувати свою точку зору з позиціями інших. Л. С. Виготський вважав, що ставлення дитини до світу – залежна і похідна величина від безпосередніх і конкретних стосунків з дорослою людиною. У цей період школа, однокласники і вчителі відіграють основну роль у процесі моральної самоідентифікації [4].

Молодший школяр неусвідомлено, але міцно засвоює погляди, оцінки і навіть манери поведінки оточуючих його людей, тобто можна говорити про дію механізму ідентифікації. З допомогою цього механізму в дитини формуються моральні риси характеру, поведінкові стереотипи і ціннісні орієнтації. Діти засвоюють соціально прийнятні способи задоволення своїх фізичних і духовних потреб. Закономірно, що, як і інші лінії психічного розвитку, становлення моральної самосвідомості безпосередньо пов'язане з провідним типом діяльності дітей, тобто з навчальною діяльністю. Провідна роль навчальної діяльності визначається тим, що в процесі її становлення відбувається інтенсивне формування інтелектуальних і пізнавальних сил дитини, а також і тим, що через неї опосередковується вся система стосунків дитини з оточуючими дорослими аж до особистісного спілкування в сім'ї.

Суть цих змін полягає у виникненні в дитини нового ставлення до себе, яке характеризується узагальненістю, опосередкованістю й більшою об'єктивністю. Таке ставлення ґрунтується на вмінні дитини прийняти особливу роль, у якій одночасно поєднані декілька позицій, виникненні здатності бачити себе і свої вчинки зі сторони. Специфіка навчальної діяльності полягає в тому, що предметом змін стає сама дитина, яка здійснює цю діяльність. Завдяки стійкості, довільності поведінки у молодшому шкільному віці можна говорити про зародження моральних якостей особистості, тобто стійких рис характеру, що втілюють ті чи інші моральні норми. Молодші школярі здатні усвідомити моральні якості і співвіднести їх з вчинками відносно інших людей, але ще не завжди виконують подібні дії стосовно себе.

М. Г. Іванчук, досліджуючи формування моральних якостей особистості дитини, зазначила, що забезпечення найпростіших елементів моральної поведінки, моральних умінь та навичок регламентується ситуативними вимогами дорослих. За концептуальними положеннями вченої, саме у молодшому шкільному віці знижується репродуктивна моральна активність дитини дошкільного віку, зростає самостійність та довільність дій молодшого школяра, а спонуками його моральних вчинків виступають не тільки зовнішні моральні норми й правила, а й внутрішні, через появу здатності осмислювати й оцінювати досвід реалізації моральних вимог [5].

Дослідження І. Д. Беха показують, що молодший школяр має совість, до якої можна апелювати при скоєнні ним негативного вчинку. У нього пробуджується почуття гордості чи сорому в залежності від скоєного вчинку. Коли дорослі схвалюють вчинок, молодший школяр пишається собою й своїми позитивними рисами. Характерним для дитини цього віку є переживання почуття сорому від скоєної негативної дії як від такої, яку помітив дорослий, так і від власного самооцінювання її як негідної. Прагнення самоствердитися, запевняє вчений, стимулює молодшого школяра до нормативної поведінки, щоб дорослі підтвердили його гідність. Але це прагнення може стати причиною негативної поведінки, коли дитина не здатна підтвердити очікування дорослих. Так, домагання визнання спонукає школяра до розвитку довільності, організованості, цілеспрямованості, самоконтролю й самооцінки. Емоційно-позитивне ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості особистості дитини, спрямовує її домагання до позитивного етичного еталону. Індивідуальна емоційна зацікавленість у тому, щоб бути гідним самоповаги й поваги оточуючих, зумовлює

розуміння необхідності та емоційної потреби відповідати позитивному моральному еталону [1].

У молодшому шкільному віці на основі моральних норм відбувається активне становлення регуляції дитиною власної поведінки. Основними чинниками цього важливого новоутворення виступають: надситуативний орієнтир здійснення вчинку згідно з прийнятими нормами та правилами, зв'язок між інтелектуальним і моральним розвитком дитини. Ю. М. Швалб називає нормативну регуляцію моральної поведінки як ще одне психологічне новоутворення молодшого школяра. Регуляція моральної поведінки в цьому віці відбувається трьома головними способами: перший спосіб – регуляція через емоційно привабливий образ іншої людини, який виникає у молодшого школяра як ідеал, еталон та взірць для наслідування; другий спосіб – орієнтація в конкретній ситуації дій і оцінка значущості її елементів, які виступають в ролі факторів, що визначають вибір тієї чи іншої форми поведінки; третій спосіб регуляції базується на уявленні про якості особистості як моральної норми, яка вимагає виконання й не передбачає якихось відхилень від зовнішніх обставин, тобто в цьому випадку дитина стає суб'єктом моральної саморегуляції, а моральна поведінка набуває стійкого характеру. Закріплення нормативного способу регуляції поведінки призводить до виникнення моральних якостей як новоутворень особистості школяра. Умовами становлення кожного способу регуляції моральної поведінки є наявність позитивного емоційного ставлення дитини до відповідних зразків діяльності та відповідний рівень розвитку моральної самосвідомості [14].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши погляди представлених вище зарубіжних та вітчизняних вчених, відзначимо, що моральний розвиток відбувається у нерозривній єдності з особистісним, на певному етапі якого виникає моральна самосвідомість як специфічна форма моральної свідомості. Генезис моральної самосвідомості у розвитку особистості спочатку має мимовільний, потім довільний характер, при цьому більшість науковців підкреслюють, що її психологічними механізмами є моральна саморефлексія та саморегуляція, а основними формами – сором, вина, честь, гідність, відповідальність і совість.

Підсумовуючи, можна зауважити, що в період молодшого шкільного віку розвиток моральної свідомості характеризується поступовим накопиченням соціального досвіду спілкування з оточуючими. Цей досвід постійно розширюється, світ стає складнішим і багатограннішим, що викликає повторне переосмислення власного світу моралі. Молодший школяр піддає сумніву абсолютність моральних інстанцій, переглядає особисто для себе ставлення до кожної з норм і на цій основі формує нову стратегію моральної поведінки. Підвищення рівня когнітивного розвитку дозволяє йому бачити стосунки між людьми в більш загальних закономірностях, у моральних вчинках молодший школяр орієнтується на більшу кількість факторів і значно частіше бачить підтекст соціальних вчинків оточуючих людей. У молодшому шкільному віці відбувається накопичення життєвого досвіду дитини, інформативно-кількісне збільшення параметрів самосвідомості. Уже в молодшому підлітковому віці з'являється вміння бачити причини власних вчинків у собі, тобто простежується активізація моральної самосвідомості. Це дуже важлива умова формування адекватної самооцінки, виникнення стратегій самовиховання. Моральні якості набувають все більш чіткого вигляду.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Братусь Б. С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1992. – №1–2. – С. 84–97.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / І. С. Булах. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 340 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1991. – С. 215–224.

5. Іванчук М. Г. Інтегративний характер формування моральних якостей особистості молодшого школяра/ М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С. 66–72.
6. Кольберг Л. Развитие моральных суждений / Л. Кольберг // Г. А. Цукерман, Б.М. Мастеров Психология саморазвития. – М. : Интерпракс, 1995. – С. 40-42.
7. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара «БАХРА-М», 2000. – С.15-34.
8. Савчин М. В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 4. – С. 115-131.
9. Титаренко Т. М. Уроки людяності / Т. М. Титаренко // Психолог. – 2002. – № 36. – С. 12–20.
10. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка / Д. И. Фельдштейн. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
11. Філософія: Навчальний посібник/ І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко, В. П. Розумний [та інш.] / За ред. І. Ф. Надольного. – Київ: Вікар, 1997. – 584 с.
12. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э.Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
13. Чамата П. Р. Зміст і основні форми прояву самосвідомості / П. Р. Чамата // Загальна психологія : хрестоматія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / упоряд. О. В. Скрипченко [та ін.]. – Київ : Каравела, 2008. – С. 33–38.
14. Швалб Ю. М. Возрастная психология: учеб. пособие [для студентов вузов и практических психологов] / Ю. М. Швалб, И. Ф. Муханова. – Донецк: Норд-Пресс, 2005.

References

1. Bekh I. D. Psykholohichni dzherela vykhovnoyi maysternosti: navch. posib. / I. D. Bekh. – K.: Akademvydav, 2009. – 248 s.
2. Bratus B. S. K probleme нравstvennoho soznannya v kulture ukhodyashcheho veka/ B.S.Bratus // Voprosy psykholohyy. – 1992. – №1–2. – S. 84–97.
3. Bulakh I. S. Psykholohiya osobystisnoho zrostantnya pidlitka: [monohrafiya] / I.S. Bulakh. – K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2003. – 340 s.
4. Vyhotsky L.S. Pedagogicheskaya psykholohyya / L.S. Vyhotsky / Pod red. V.V. Davydova. – M., 1991. – S. 215 –224.
5. Ivanchuk M.H. Intehratyvnyy kharakter formuvannya moralnykh yakostey osobystosti molodshoho shkolyara/ M.H. Ivanchuk // Pedagogika i psykholohiya. – 2000. – №1. – S.66-72.
6. Kolberh L. Razvytye moralnykh suzhdenny / L. Kolberh // Tsukerman H.A., Masterov B.M. Psykholohyya samorazvytyya. – M.: Ynterpraks, 1995.–S. 40–42.
7. Kon Y.S. Katehoryya «YA» v psykholohyy / Y.S. Kon // Samosoznanye y zashchytnye mekhanizmy lychnosti. Khrestomatyia. – Samara «BAKHRA-M», 2000. – S.15-34.
8. Savchyn M. V. Psykholohichnyy analiz problemy moralnoyi svidomosti ta samosvidomosti osobystosti / M.V. Savchyn // Pedagogika i psykholohiya profesiynoyi osvity. –2005.– № 4. – S. 115-131.
9. Tytarenko T. M. Uroky lyudyannosti T.M. Tytarenko // Psykholoh – 2002. – №36. – S. 12 - 20.
10. Feldshteyn D.Y. Psykholohyya vospytannya podrostka/ D.Y. Feldshteyn. – M.: Znanye, 1978. – 48 s.
11. Filosofiia: Navchalnyy posibnyk / I. F. Nadolnyy, V.P. Andrushchenko, I.V. Boychenko, V.P. Rozumnyy [ta insh.] / Za red. I. F. Nadolnoho. – K.: Vikar, 1997. – 584 s.
12. Fromm É. Psykhoanalyz y étyka / É.Fromm. - M.: Respublyka, 1993. –415 s.
13. Chamata P. R. Zmist i osnovni formy proyavu samosvidomosti / P. R. Chamata // Zahalna psykholohiya : khrestomatiya : navch. posibnyk dlya stud. vyshch. navch. zakladiv / uporyad. O. V. Skrypchenko [ta in.]. – K. : Karavela, 2008. – S. 33-38
14. Shvalb YU. M. Vozrastnaya psykholohyya: ucheb. posobyе [dlya studentov vuzov y praktycheskykh psykholohov] / YU.M. Shvalb, I.F. Mukhanova. –Donetsk: Nord-Press, 2005.

R. Pavelkiv. AGE FEATURES OF MORAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUALITY OF A JUNIOR PUPIL.

The article deals with the age features of the moral development of the individuality at the junior school age. From the standpoint of the scientific views of the researchers concerning the moral sphere of the individuality the preconditions for forming of the moral consciousness and self-awareness of junior pupils are being analyzed. The peculiarities of the development of the cognitive and the behavioral components of the moral self-awareness have been considered as well as the formation of the moral qualities of the personality at elementary school age has been determined.

Key words: the individuality, moral consciousness, moral self-awareness, a junior pupil, moral sphere, moral norms, moral actions.

УДК 159.97

Л. М. АБСАЛЯМОВА

ЯКІСТЬ ЖИТТЯ ТА ХАРЧОВА ПОВЕДІНКА НЕВРОТИЧНО ХВОРИХ ЛЮДЕЙ

У статті доводиться, що підвищений інтерес в психології та суміжних науках до проблеми якості життя передусім обумовлений зростанням уваги до хворого з усіма його особистісними і соціальними особливостями і переходом від вузького вивчення тільки клінічних проявів захворювання до тоншого вивчення життя пацієнта, його потреб, успіхів, невдач, суджень і оцінок. Стверджується, що дотепер у літературі були недостатньо представлені матеріали з питання якості життя у хворих з невротичними і соматоформними психічними розладами і взаємозв'язки якості життя з патосаногенними механізмами: когнітивними (ірраціональними установками) і поведінковими (захисною і співпадаючою поведінкою), що впливають на виникнення, перебіг і результат захворювання.

На основі проведеного емпіричного дослідження робиться висновок про те, що якість життя хворих з невротичними розладами характеризується нижчими показниками, ніж у здорових осіб, відрізняється за низкою показників між чоловіками і жінками і піддається позитивній динаміці у ході терапевтичного процесу.

Ключові слова: якість життя, харчова поведінка, особистість, невроз, захворювання, дослідження, аналіз, копінг-стратегії, ірраціональні переконання.

В статье доказывається, что повышенный интерес в психологии и смежных науках к проблеме качества жизни прежде всего обусловлен ростом внимания к больному со всеми его личностными и социальными особенностями и переходом от узкого изучения только клинических проявлений заболевания к более тонкому изучению жизни пациента, его потребностей, успехов, неудач, суждений и оценок. Утверждается, что до настоящего времени в литературе были недостаточно представлены материалы по вопросу качества жизни у больных с невротическими и соматоформными психическими расстройствами и взаимосвязи качества жизни с патосаногенными механизмами: когнитивными (иррациональными установками) и поведенческими (защитным и совпадающим поведением), что влияют на возникновение, протекание и результат заболевания.

На основе проведенного эмпирического исследования делается вывод о том, что качество жизни больных с невротическими расстройствами характеризуется более низкими показателями, чем у здоровых лиц, отличается по ряду показателей между мужчинами и женщинами и поддается позитивной динамике в ходе терапевтического процесса.

Ключевые слова: качество жизни, пищевое поведение, личность, невроз, заболевание, исследование, анализ, копинг-стратегии, иррациональные убеждения.

Постановка проблеми. Останніми роками, як в медичній психології, так і в психіатрії істотно місце відводиться вивченню якості життя [1; 5; 11]. Це передусім обумовлено ростом інтересу до хворого з усіма його особистісними і соціальними особливостями і переходом

від вузького вивчення тільки клінічних проявів захворювання до тоншого вивчення життя пацієнта, його потреб, успіхів, невдач, суджень і оцінок. У зв'язку з цим ВООЗ визначає якість життя як «сприйняття індивідами їх становища в житті у контексті культури і систем цінностей, в яких вони живуть відповідно до їх власних цілей, очікувань, стандартів і турбот». Це визначення також тісно пов'язане з дефініцією здоров'я, сформульованою Всесвітньою організацією охорони здоров'я в 1948 році: «Здоров'я – це повне фізичне, соціальне і психологічне благополуччя людини, а не просто відсутність захворювання»[12]. Здоров'я є найбільш важливою складовою в системі цінностей людини. У області медицини досліджується переважно якість життя (ЯЖ), пов'язана зі здоров'ям, яку розглядають як інтегральну характеристику фізичного, психічного і функціонального функціонування людини, засновану на її суб'єктивному сприйнятті.

Використання тільки клінічних критеріїв ефективності лікарської роботи видається недостатньо коректним і в чисто практичному плані. Дотепер стало загальновизнаним положення, що при виборі будь-яких заходів лікувальної дії окрім вузько клінічних критеріїв слід враховувати також зміну суб'єктивного відчуття благополуччя пацієнта, тобто його якість життя [2]. Очевидно, що за наявності уявлення про суб'єктивне ставлення пацієнта до основних сфер власного життя, лікар-психіатр може краще розуміти структуру особистості хворого, його пріоритети, витоки непродуктивності розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів, етіопатогенетичні механізми нервово-психічної декомпенсації і напрямки її корекції у конкретного пацієнта.

Таким чином, вивчення якості життя є надзвичайно важливим як з теоретичної, так і з практичної точок зору. Проте дотепер у літературі були недостатньо представлені матеріали з питання якості життя у хворих з невротичними і соматоформними психічними розладами і взаємозв'язки ЯЖ з патосаногенними механізмами: когнітивними (іраціональними установками) і поведінковими (захисною і співпадаючою поведінкою), що впливають на виникнення, перебіг і результат захворювання.

Порушення харчової поведінки – група розладів поведінки з схожими механізмами розвитку, об'єднаних хворобливою заклопотаністю з приводу маси і форми тіла і що проявляються порушенням стереотипу харчування. Вони охоплюють поведінковий діапазон від виражених обмежень в живленні (аж до повної відмови від їжі) при нервовій анорексії до епізодів переїдання, коли людина зазнає виражені утруднення в контролі над об'ємом поглиненої їжі (при нервовій булімії і компульсивному переїданні). Порушення харчової поведінки призводять зазвичай до виражених порушень соматичного здоров'я і рівня психосоціального функціонування.

Відомо, що особистість людини як біо-психо-соціальне утворення є динамічною системою, що безперервно взаємодіє із зовнішнім середовищем і змінює свій внутрішній стан у процесі адаптації. Сучасна наука відводить велику роль механізмам подолання (копінг-механізмам), що є сукупністю когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій, спрямованих на досягнення адаптації. Успішність вирішення життєвих проблем людиною і їх суб'єктивне сприйняття залежить від способів подолання цих проблем, а саме від копінг-механізмів [4]. Фрустрації, які самі по собі погіршують якість життя, можуть дезорганізовувати поведінку людини, внаслідок чого вона обирає неконструктивні стратегії боротьби зі стресом, що у свою чергу ще більше погіршує її якість життя, замикаючи «зачароване коло» взаємодій і посилюючи невротичний механізм.

В останні десятиліття ХХ століття вивченню копінг-поведінки були присвячені численні роботи як вітчизняних, так і зарубіжних авторів [6; 9]. Ці дослідження були спрямовані на розуміння ролі, характеру дії і впливу копінг-механізмів і копінг-ресурсів на адаптацію людини в складних стресових умовах, в якості яких можуть виступати також захворювання. Успішність вирішення життєвих проблем людиною і їх суб'єктивне сприйняття залежить від способів подолання цих проблем, а саме від копінг-механізмів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології набувають все більшої актуальності дослідження якості життя (ЯЖ). Після тривалого активного пошуку універсального критерію для оцінки стану основних функцій людини: фізичної,

психологічної, соціальної і духовної, сучасна наука повернулася до найважливішого принципу клінічної практики «лікувати не хворобу, а хворого».

Якість життя – це сприйняття індивідумом свого становища в житті в контексті культури і систем цінностей, в яких він живе, у відповідності з його власними цілями, очікуваннями, стандартами і клопотами [8; 10; 12]. Публікації останніх років свідчать, що ЯЖ досить широко вивчається в клінічній практиці. Останніми роками дедалі більша увага приділяється ЯЖ, пов'язаному із здоров'ям [3; 7]. При цьому відзначається, що пацієнт не завжди може розраховувати на зцілення. Перспектива повернутися до активного життя в соціальному і економічному аспектах для нього важливіша, ніж наявність хронічного захворювання, дефекту або вади [8; 10]. Вивчення ЯЖ потрібне як із урахуванням благополуччя людини за наявності у неї якої-небудь патології, так і з точки зору ефективності її лікування. Параметри ЯЖ можуть бути досить точними показниками ефективності лікування або реабілітації пацієнтів.

Наявність численної кількості невротичних розладів, різноманітність форм порушень у структурі особистості, що призводять до розладів соціально-психологічної адаптації і зниження показників якості життя, демонструють, що дослідження в цьому напрямку є актуальними і мають велике медико-соціальне значення [1; 2]. Ті або інші психологічні особливості і специфіка реагування на психотравмуючі ситуації можуть впливати на сприйняття хворими якості свого життя, виникнення і характер перебігу невротичних розладів. Вивчення проблеми якості життя при різних формах патології набуває різного відтінку залежно від специфіки захворювання, реакції пацієнтів на психотравмуючу ситуацію і особливостей соціального функціонування [8; 10]. Як відомо, невротичні розлади в структурі психічних захворювань займають особливе місце, обумовлене як специфікою психопатологічної симптоматики, так і тим чинником, що ця форма патології призводить до вираженої соціальної дезадаптації хворих практично в усіх сферах життя: трудовій, сімейній, сфері соціальних контактів і в матеріально-побутовій сфері. Якість життя є одним з ключових понять, яке дозволяє дати багатоплановий аналіз біологічних, індивідуально-особистісних і соціальних проблем хворої людини. Наразі у психологічній літературі відсутні систематизовані уявлення щодо психологічних особливостей оцінки хворими на невротичні розлади якості свого життя, що, у свою чергу, підкреслює необхідність проведення спеціального комплексного психодіагностичного дослідження, спрямованого на аналіз оцінки якості життя.

Формулювання цілей статті. Стаття має на меті аналіз результатів емпіричного дослідження якості життя невротично хворих людей у взаємозв'язку з проблемою розладів харчової поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідження були включені хворі, що страждають на невротичні розлади, відповідно до критеріїв рубрик класифікації МКХ-10: F.40 - 23 людини, F.41 – 32 людини і F.45 – 25 людей. Всього було обстежено 80 пацієнтів (жінок – 48 і чоловіків – 32) у віці від 18 до 65 років. Тривалість захворювання у хворих складала від 1 року до 5 років, в середньому 3,2 роки. Усі пацієнти знаходилися на стаціонарному лікуванні у відділенні неврозів і психотерапії Чернігівської обласної психоневрологічної лікарні з 2013 по 2015 рр. Дослідження проходило в два етапи: пацієнти, що відповідають критеріям відбору, включались в експеримент впродовж семи днів від моменту прийому на стаціонар і повторно за сім днів до виписки. Усі пацієнти отримували психотерапевтичну допомогу у рамках індивідуальної особистісно-орієнтованої (реконструктивної) психотерапії.

В процесі дослідження були використані наступні методи:

1. Опитувальник «Способи копінг» (The Ways of Coping Questionnaire - WOCQ) для визначення ситуаційно-специфічних копінг-стратегій.

2. Опитувальник для дослідження особистісних переконань.

3. Опитувальник вираженості психопатологічної симптоматики SCL.

4. Опитувальник якості життя BOOЗ (BOOЗЯЖ-100).

5. Математико-статистична обробка результатів дослідження.

З метою порівняння якості життя хворих на невротичні розлади і контингенту здорових, з числа останніх була виділена порівняльна група (67 осіб), що не відрізнялася від основної за основними соціально-демографічними параметрами.

Для математико-статистичної обробки була складена відповідна карта, що включала паспортні, соціальні, клінічні і клініко-психологічні показники. Подальший аналіз включених в неї даних проводився за допомогою пакету статистичних програм STATISTICAL, SPSS for Windows 21 версія. По кожному показнику визначалися середньоквадратичні відхилення, обчислювалися середні величини і середні похибки, визначалися середні значення змін показників від першого до другого дослідження. Для визначення статистичної достовірності використовувався непараметричний критерій Манна-Уїтні (внаслідок того, що вибірка ненормальна за розподілом).

Пацієнти з невротичними розладами чоловічої статі до лікування були відносно задоволені якістю свого життя практично в усіх основних сферах свого функціонування, за винятком «Сфери фізичного функціонування». Вони низько оцінювали якість свого життя через проблеми, викликані фізичним дискомфортом, втому, браком енергії та сил, а також неможливістю достатньо відновитися і відпочити за допомогою сну, тобто через проблеми, пов'язані із здоров'ям. Благополучнішою при цьому виявилася «Духовна сфера», – сфера особистих вірувань і переконань, що надають існуванню індивіда сенс, цінність і перспективу, тобто сприйняття духовного, екзистенційного аспекту життя практично не постраждало у зв'язку із захворюванням. Також чоловіки з невротичними розладами були задоволені якістю свого життя до лікування у сфері соціального функціонування: високо оцінювали якість своїх особистих взаємин, можливість надавати підтримку іншим людям і отримувати підтримку від них, а також можливість задоволення сексуальних потреб.

У жінок з невротичними розладами показники оцінки якості життя за окремими сферами при прийомі розподілилися схожим чином (в порядку погіршення якості життя) : «Сфера соціального функціонування» ($67,92 \pm 9,78$), «Духовна сфера» ($64,85 \pm 12,84$), «Сфера довкілля» ($63,02 \pm 8,62$), «Рівень незалежності» ($62,35 \pm 13,34$), «Психологічна сфера» ($60,1 \pm 9,62$), «Сфера фізичного функціонування» ($33,31 \pm 6,85$). У пацієнток з невротичними розладами задоволеність якістю життя до лікування, як і у чоловіків з тією ж нозологією, найнижчою виявилася у сфері фізичного функціонування, задоволеність же своїм функціонуванням в інших сферах була відносно високою. При цьому, на відміну від чоловіків, жінки найбільше були задоволені «Сферою соціального функціонування», а потім вже духовного.

Таким чином при вступі сприйняття якості життя хворими на неврози, як жінками, так і чоловіками, практично співпало. Найнижчим воно виявилось у сфері фізичного функціонування на тлі відносного благополуччя в інших сферах, найвищим у «Духовній сфері» у чоловіків і у сфері соціального функціонування у жінок.

Здорові респонденти оцінюють значно нижче, ніж хворі, задоволеність сферою «Довкілля». Аналіз за допомогою критерію Манна-Уїтні показав, що вказані відмінності для чоловіків складають $U=412$; $p<0,05$, для жінок $U=566$; $p<0,05$. До лікування хворі з невротичними розладами, як чоловіки, так і жінки, найчастіше використовували такі копінг-стратегії або механізми копіngu зі стресом як: «Планування вирішення проблеми», «Пошук соціальної підтримки» і «Прийняття відповідальності». Проте чоловіки на перше місце ставили «Планування вирішення проблеми», – цілеспрямовані проблемно-фокусовані зусилля зі зміни ситуації, включаючи аналітичний підхід до вирішення проблеми, а у жінок на першому місці виявився «Пошук соціальної підтримки», – зусилля із пошуку інформації, а також дієвої або емоційної підтримки оточення. Крім того з'ясувалося, що чоловіки частіше, ніж жінки, використовували стратегію «Самоконтроль», докладаючи зусилля по регулюванню своїх почуттів і дій, тоді як жінки частіше, ніж чоловіки, віддавали перевагу стратегії «Втеча», уявному прагненню і поведінці, спрямованій на уникання проблеми. Така ж копінг-стратегія, як «Дистанціювання» – когнітивні зусилля, спрямовані на віддалення від ситуації і, тим самим, зменшення її значущості, виявилася найменше використовуваною пацієнтами з невротичними розладами, як чоловіками, так і жінками.

Вираженість ірраціональних переконань, що створюють людині проблеми і ускладнюють її соціальне функціонування, у хворих із невротичними розладами, як у чоловіків, так і у жінок істотно не відрізнялась при вступі. Хворі на неврози, як чоловіки, так

і жінки при прийомі мали найбільш раціональне мислення, тобто найрідше вибирали ірраціональні переконання, що відносяться до шкали «низька фрустраційна толерантність», що показує нездатність людини витримувати або приймати світ, якщо він відрізняється від того, яким йому належить або слід бути, наприклад: «Існують речі, які я не можу витримати».

Пацієнти з невротизмом обох статей найчастіше обирали ірраціональні переконання, що відносяться до шкали «Обов'язковість відносно себе» (найбільш ірраціональне мислення за цією шкалою); цій групі пацієнтів понад усе властиво пред'являти самим собі жорсткі вимоги відносно того, яким чином слід чинити в тих чи інших випадках, а якщо ж цей спосіб дій неможливий через якісь причини, то це нестерпно. Наприклад, «Є декілька причин, чому я не повинен робити помилок на роботі». Проте у чоловіків з невротичними розладами, більшою мірою, аніж у жінок з тією ж нозологією, були виражені ірраціональні переконання за шкалою «Обов'язковість відносно інших». Чоловіки виявилися більше схильні, ніж жінки, висувати вимоги відносно того, як слід діяти іншим в різних ситуаціях, як іншим людям слід поводитися. Наприклад, «Існують деякі речі, які навколишні люди точно не повинні робити». Таким чином, хворим з невротичними розладами більшою мірою властиві ірраціональні вимоги відносно себе, а також лякливі судження про те, що усе навкруги моторошно і страхотливо, що люди, предмети не такі, якими вони мають бути, в меншій мірі до інших (чоловікам властивіше, ніж жінкам) і в останню чергу до світу в цілому.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Якість життя хворих з невротичними розладами характеризується нижчими показниками, ніж у здорових осіб, відрізняється за низкою показників між чоловіками і жінками і піддається позитивній динаміці у ході терапевтичного процесу.

2. У характеристиці показників якості життя, звичних стратегій копінг-поведінки, вираженості ірраціональних переконань і психопатологічної симптоматики у чоловіків та жінок, що страждають на невротичні розлади, разом із загальними тенденціями виявляється і низка істотних відмінностей. До лікування сприйняття якості життя хворими невротизмом, як жінками, так і чоловіками, характеризуються нижчими показниками, ніж у здорових осіб, в основному співпадає. При цьому, найнижча якість життя відзначається в сфері «фізичного функціонування», а найвище в духовній сфері у чоловіків і у сфері «соціального функціонування» у жінок. Гендерні відмінності проявляються в тому, що чоловіки оцінюють якість свого життя вище, ніж жінки, у сфері фінансів, незалежності і життєвих пріоритетів, а жінки ні в одній з сфер функціонування не оцінюють якість свого життя вище, ніж чоловіки.

3. При наявності невротичних проявів, як чоловіки, так і жінки, частіше використовують конструктивні копінг-стратегії: «Планування вирішення проблеми», «Пошук соціальної підтримки» і «Прийняття відповідальності». Чоловіки частіше, ніж жінки, використовують стратегію «Самоконтроль», а неконструктивна копінг-стратегія «Дистанціювання» найрідше використовується як чоловіками, так і жінками.

Перспективами дослідження є більш глибоке теоретичне та емпіричне вивчення особливостей розладів харчової поведінки у невротичних особистостей.

Список використаних джерел

1. Александров А. А. Психотерапия: Учебное пособие / А. А. Александров – СПб.: Питер, 2004. – 288 с.
2. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / Бондаренко О. Ф. // Практична психологія та соціальна робота. – №4. – 2003. – С. -10.
3. Гурылева М.Э. Критерии качества жизни в медицине и кардиологии / М.Э. Гурылева, М.В. Журавлева, Г.Н. Алеева // Русский медицинский журнал, т.14. № 10. 2006. – С. 761-763.
4. Дорошенко Ю. О. Критеріально-факторне оцінювання якості життя людини / Ю. О. Дорошенко, О. О. Степанюк // Вісник Державної академії житлово-комунального господарства. – 2009. – № 2. – С. 10-30.

5. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 67-78.
6. Лаврова О.В. Концепция телесности в интегративной психотерапии / О.В. Лаврова // Журнал практического психолога, 2006. № 1. – С. 39-47.
7. Либис Р.А. Оценка качества жизни больных с аритмиями / Р.А. Либис, А.Б. Прокофьев, Я.И. Коц // Кардиология. – 1998. № 3. – С. 49-51.
8. Максименко С. Д. Психология внутреннего пространства свободы личности / С.Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2012. – Том 11, вип. 6. – С. 3-12.
9. Николаева В. В. Клинико-психологические проблемы психологии телесности / В.В. Николаева, Г. А. Арина // Психологический журнал, 2003 – Т. 24, №1. – С. 18-27.
10. Новик А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А. А. Новик, Т. И. Ионов, под ред. академика РАМН Ю.Л. Шевченко. – 2-е издание. – М.: ЮЛМА Медиа Групп. 2007. – 314 с.
11. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
12. Шибутани Т. Я-концепция как персонификация / Т. Шибутани // Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 288 с.

References

1. Aleksandrov A. A. Psihoterapija: Uchebnoe posobie / Aleksandrov A. A. - SPb.: Piter, 2004. – 288 с.
2. Bondarenko O.F. Psihologichni osoblivosti suchasnoї students'koї molodi ta problemi profesijnoї pidgotovki psihologiv-praktikiv / Bondarenko O.F. // Praktichna psihologija ta social'na robota. - №4. – 2003. – S.8-10.
3. Guryleva M.Je. Kriterii kachestva zhizni v medicine i kardiologii / Guryleva M.Je., Zhuravleva M.V., Aleeva G.N. // Russkij medicinskij zhurnal, t.14. № 10. 2006. – S. 761-763.
4. Doroshenko Ju. O. Kriterial'no-faktorne ocinjuvannja jakosti zhittja ljudini / Ju. O. Doroshenko, O. O. Stepanjuk // Visnik Derzhavnoї akademii zhitlovo-komunal'nogo gospodarstva. – 2009. – № 2. – S. 10-30.
5. Korolenko C. P. Addiktivnoe povedenie. Obshhaja harakteristika i zakonomernosti razvitija / Korolenko C. P. // Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii. – 1991. – № 1. – С. 67-78.
6. Lavrova O.V. Konceptija telesnosti v integrativnoj psihoterapii / Lavrova O.V. // Zhurnal prakticheskogo psihologa, 2006. № 1. – S. 39-47.
7. Libis R.A. Ocenka kachestva zhizni bol'nyh s aritmijami / R.A. Libis, A.B. Prokof'ev, Ja.I. Koc // Kardiologija. 1998. № 3. – S. 49-51.
8. Maksimenko S.D. Psihologija vnutrennego prostranstva svobody lichnosti / S.D. Maksimenko // Aktual'ni problemi psihologii: Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka. Psihologija osobistosti. Psihologichna dopomoga osobistosti. – Kiiv, 2012. – Tom 11, vip. 6. – S. 3-12.
9. Nikolaeva V.V. Kliniko-psihologicheskie problemy psihologii telesnosti / Nikolaeva V.V., Arina G.A. // Psihologicheskij zhurnal, 2003 – Т. 24, №1. – S. 18-27.
10. Novik A. A. Rukovodstvo po issledovaniju kachestva zhizni v medicine / Novik A. A., Ionova T. I., pod red. akademika RAMN Ju.L. Shevchenko. – 2-e izdanie. – M.JuLMA Media Grupp. 2007. – 314 s.
11. Thostov A. Sh. Psihologija telesnosti / A. Sh. Thostov. - M. : Smysl, 2002. - 287 s.
12. Shibutani T. Ja-konceptija kak personifikacija / Shibutani T. // Social'naja psihologija. Rostov n/D.: Feniks, 1998. – 288 с.

L. Absalyamova. THE PECULIARITIES OF THE PSYCHOLOGIST'S WORK WITH FOOD BEHAVIOR DISORDERS

In the article it is argued that an increased interest in psychology and allied subjects to the problem of quality of life is foremost conditioned by the increase of attention to the patient with all his personal and social features and transition from a narrow study only of clinical displays of disease to more differentiated study of life of patient, his necessities, successes, failures, judgements and estimations. It becomes firmly established that to this day in literature there were not enough materials presented on the question of quality of life in patients with neurotic and somatophormic psychological disabilities and intercommunications of quality of life with pathosanogenic mechanisms: cognitive (by irrational options) and behavioral (by protective and consilient behavior), that influence on an origin, process and result of the disease.

Quality of life is defined as perception of the position a person in life in the context of culture and systems of values, in that he lives, in accordance with his own aims, expectations, standards and problems. An idea is argued that the study of quality of life is needed both with taking into account of prosperity of man at presence of his pathology and from the point of view of efficiency of his treatment. An idea is analysed that parameters of quality of life can be the exact enough indexes of efficiency of treatment or rehabilitation of patients.

On the basis of undertaken empiric study the conclusion is drawn that quality of life of patients with neurotic disorders is characterized by lower indexes, than for healthy persons, differs after the row of indexes between men and women and yields to the positive dynamics during a therapeutic process.

Key words: *quality of life, food behavior, personality, neurosis, disease, research, analysis, coping strategies, irrational persuasions.*

УДК 159.9 – 051 – 0266 15

О. І. АРТЕМОВА, Н. О. ХУПАВЦЕВА

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті визначено зовнішні та внутрішні фактори розвитку креативності особистості та особливості психологічного впливу на них з використанням відповідної програми, яка дозволить розкрити основний зміст і сутність процесу розвитку креативності особистості майбутнього практичного психолога. Проведення комплексу розвиваючих та творчих занять зі студентами доводять, що креативність знаходиться в прямій залежності від психологічних факторів, що детермінують і забезпечують її розвиток.

Ключові слова: *креативність, креативна особистість, зовнішні та внутрішні фактори розвитку креативності.*

В статье определены внешние и внутренние факторы развития креативности личности и особенности психологического воздействия на них с использованием соответствующей программы, которая позволит раскрыть основное содержание и сущность процесса развития креативности личности будущего психолога. Проведение комплекса развивающих и творческих занятий со студентами доказывают, что креативность находится в прямой зависимости от психологических факторов, детерминирующих и обеспечивают ее развитие.

Ключевые слова: *креативность, креативная личность, внешние и внутренние факторы развития креативности.*

Постановка проблеми. Креативність дозволяє людині швидко адаптуватися до мінливих умов і вимог сьогодення, створює сприятливі передумови для розвитку особистості в цілому, сприяє її самопізнанню, самореалізації, самодостатності і толерантності. Основною формою активності сформованої особистості психолога є

професійна діяльність, ефективність якої багато в чому залежить від її творчого характеру. У зв'язку з цим особливого значення під час навчання в університеті набуває процес розвитку креативності, необхідної для успішної реалізації професійної діяльності. З огляду на недосконалість традиційного підходу до організації навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі, проблема оптимізації пізнавальної активності студентів, підвищення рівня і якості знань через актуалізацію їх особистісно-креативного потенціалу відзначається особливою актуальністю і передбачає цілеспрямоване наукове дослідження та розробку спеціального особистісного підходу до організації навчальних занять.

Креативність – синонім інноваційності, поняття, яке визначає здатність особистості до продукування принципово нового, духовного і матеріального, це елемент розвитку культури, важливий чинник творення самобутності нації. Якість освіти визначається саме спроможністю навчального закладу створювати умови для розвитку нетрадиційного мислення, вміння адаптуватися. Принцип креативності полягає у максимальній орієнтації на творче начало в навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності. При цьому в результаті навчально-педагогічного впливу має формуватися гуманна особистість, яка вміє відстоювати свою неповторність, толерувати розмаїття оточуючого соціального, політичного та економічного середовища. Існування людини має стати успішною життєтворчістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Креативність – одна з найважливіших проблем, яка досліджується на індивідуально-психологічному та соціально-психологічному рівнях. Значний внесок в розвиток проблеми креативності внесли вітчизняні (Л.С. Рубінштейн, Я.О. Пономарьов, В.Н. Дружинін, В.Н. Козленко, Л. Б. Єрмолаєва-Томина, Н.В.Гнатко, Д.Б.Богоявленська, О.Л. Яковлева, А.В.Морозов) так і зарубіжні дослідники (Дж. Гілфорд, Е.П. Торренс, С.Медник, Де Боно, Р. Мей, А.Маслоу, К. Роджерс, Р. Стенберг, К.Хеллер та інші). Дослідження креативності тісно пов'язане з дослідженням творчості та творчої діяльності. У цілому в рамках дослідження розглядалися: когнітивні властивості творчої особистості (В. Дружинін, Д. Богоявленська, С. Медник, Л. Мойсеєнко, Я. Пономарьов, М. Холодна, Т. Хомуленко) і її мотиваційні характеристики (Д. Богоявленська, О. Матюшкін, Т. Емебайл); творчі здібності й творчий процес (В. Давидов, В. Дружинін, В. Моляко, В. Рибалка, Д. Богоявленська, К. Киштимова, Е. Торранс); особистісні якості (К. Мартиндейл, О. Тунік, Т. Емебайл); творча самореалізація та життєтворчість (П. Вайнцвайг, Л. Сохань, Т. Любарт, А. Маслоу, Р. Мей); соціокультурний аспект творчості та діалогічність як форма її розвитку (А. Адлер, Л. Дорфман, Д. Леонт'єв, Г. Олпорт, Н. Чепелева, К. Роджерс, К. Негус, М. Пікеринг); емоційний стан (Ф. Дзенасні); параметри інтелектуально-творчого акту – гнучкість, швидкість, оригінальність, асоціативність, розробленість (Дж. Гілфорд); зв'язок творчості з інтелектом (Е. Валуєва, А. Воронін, М. Холодна) та інше. Феномен креативність взаємопов'язаний з поняттям творчості, але ці поняття не тотожні, тому пояснимо їх. Творчість – це продуктивно людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення, а креативність – це якісна характеристика особистості; це здібність людини до нетрадиційного, оригінального вирішення нових проблемних задач та ситуацій на основі інтуїтивного мислення і творчої уяви; це творчий потенціал особистості, що виступає стимулом чи механізмом пошуково-перетворювальної активності в процесі творчої діяльності. Провідними ознаками креативності, на наш погляд, можна виокремити такі: оригінальне мислення, інтуїція, продуктивна творча уява, фантазія, інтелектуальна та мовленнєва активність, нетрадиційний спосіб вирішення задач.

У психолого-педагогічних дослідженнях зосереджено увагу на аналізі креативності як когнітивного показника, особистісної властивості, синтетичного утворення. Існує багато досліджень, спрямованих на обґрунтування креативності, творчої активності, креативно-особистісного підходу під час навчання. Найбільш розгорнутим визнається розуміння самореалізації та креативності у її структурі в гуманістичній парадигмі психологічної науки, де креативний потенціал розглядають як природну тенденцію до особистісного балансу, психічного здоров'я й самоактуалізації. Початок такого розуміння закладено в працях

А. Адлера, А. Маслоу, Д. Франкла, Г. Олпорта, К. Роджерса. Незважаючи на велику кількість досліджень, проблема креативності в контексті самореалізації в умовах професійної діяльності залишається недостатньо вивченою. Проаналізувавши теоретичні та експериментальні дослідження, констатуємо той факт, що проблема розвитку креативності вимагає подальшого вивчення, так як у відомих концепціях немає однозначної відповіді на питання природи, факторів розвитку креативності, класифікацію якостей креативної особистості.

Формулювання цілей статті. Здійснити системний аналіз наукового знання про креативність, узагальнити основні концепції і визначити найбільш істотні фактори розвитку креативності та креативної особистості майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні психолого-педагогічні дослідження переконують у тому, що креативність посідає особливе місце серед базисних характеристик розвитку особистості. Креативність як властивість особистості має інтегративний, комплексний характер і здатна до розвитку. Л. Б. Єрмолаєва-Томіна зазначає, що креативність не стимулюється ззовні, вона є показником психічної активності, є пошуковою. Так як і представники гуманістичної психології, вона пропонує розглядати творчу активність (креативність) як ідеальну модель психічної конструкції особистості, як еталон психічного здоров'я [2]. В.Н. Козленко креативність розуміє як провідну життєво-активну потребу, яка виявляється в перетворенні дійсності. Розвиваючись в діяльності і з'єднуючись з провідними мотивами, вона функціонально закріплюється в структурі особистості і проявляється як здатність до продуктивної зміни і створення якісно нового. Механізмами розвитку креативності є творча самодіяльність особистості, супроводжувана актуалізацією сенсорно-перцептивної сфери та індивідуально-психологічних особливостей особистості [3].

Д. Б. Богоявленська визначає креативність як глибинну особистісну властивість, яка виражається в оригінальній постановці проблеми, наповненою особистісним змістом [1].

На розвиток креативності особистості впливає система психологічних факторів, внутрішніх та зовнішніх в їх глибокому взаємозв'язку. Оптимізувати процес розвитку креативності особистості можна в результаті цілеспрямованого психологічного впливу на ряд психологічних факторів з використанням відповідної програми, яка дозволить розкрити основний зміст і сутність процесу розвитку креативності особистості практичного психолога, визначити рівні розвитку креативності, дослідити систему факторів розвитку креативності.

В результаті теоретичного аналізу психологічної літератури, нами були виділені рівні розвитку креативності. Перший рівень розвитку креативності особистості проявляється в здатності аналізу предметної ситуації, в умінні виявити гнучкість і оригінальність мислення. Другий рівень проявляється в рефлексії свого стану і оцінки діяльності, в умінні ставити цілі і завдання по самовдосконаленню. Третій рівень відображає професіоналізм індивіда. Перебуваючи на даному рівні, людина здатна, з нашої точки зору, ефективно здійснювати свою потребу в персоналізації, продовжити себе в інших.

Найбільш повно психологічний зміст даних рівнів відображає професія психолога, здатного забезпечити формування і розвиток креативності своїх клієнтів. Важливо те, що креативність є чинником розвитку професійно-комунікативних здібностей, що проявляється у їх професійній спрямованості, різноманітності та рівнях прояву творчих складових, їх інтеграції в успішності вирішення фахових психологічних завдань. Використання професійно-орієнтованих креативних психотехнологій в процесі вузівської підготовки майбутніх фахівців впливає на розвиток професійної спрямованості особистості, креативного професійно-комунікативного потенціалу, рівень розвитку та інтеграцію професійно-важливих складових комунікативних здібностей, їх показників і творчих проявів [5].

Динаміка розвитку креативності вивчалася на вибірці студентів - майбутніх психологів, бо саме вони є активними учасниками цього процесу.

У своїй роботі ми застосували розроблені вітчизняними і зарубіжними психологами принципи детермінації поведінки і психіки, соціальної зумовленості психіки, системності, цілісності психічних процесів, їх пластичності, а також єдності особистості і діяльності

(С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва), особистісно-орієнтованої спрямованості, сформульованої та розробленої А. Маслоу, К. Роджерсом. Запропонований метод аналізу психологічних чинників креативності дозволяє виробити ефективні способи її розвитку.

Розглянувши існуючі підходи до проблеми креативності, ми прийшли до висновку, що її розвиток взаємозумовлено психологічними факторами: зовнішніми (творче середовище, створення психологічного комфорту, спілкування з культурою і мистецтвом) і внутрішніми (активність особистості, успішне спілкування, інтелектуальність). Результати експериментального дослідження підтвердили комплексний вплив певної нами системи психологічних факторів як зовнішніх, так і внутрішніх. У розвитку креативності особливу увагу заслуговує вивчення таких якостей особистості як гнучкість, проникливість, самостійність, активність, енергійність, сміливість, оригінальність і метафоричність мислення.

Програма дослідження включає:

- вивчення та аналіз науково-теоретичних джерел з теми дослідження;
- спостереження і бесіди з теми дослідження;
- комплекс тестових методик: тест Р.Кеттелла 16 PF (форма А), модифікована А.Г. Шмельовим, І.В. Бурмістрова, В.І. Похилько, А. С. Соловейчик;
- Фрайбургський особистісний опитувальник (FPI) І. Ференберга, Х. Зарга, Р. Гампель;
- методика по визначенню емпатії І. М. Юсупова;
- методика Смекала-Кучера на визначення спрямованості особистості;
- психогеоетричний тест С. Деллінгер;
- модифікований варіант методики Б. К. Ріллів «12 тварин»;
- методика В. П. Михайлової на вимір самооцінки особистості;
- методика Н. Я. Соколова на виявлення загальної ерудиції;
- методика вивчення самооцінки Т.Д. Дембо - С.Я. Рубінштейна;
- методики креативності: тест О. Р. Торренса «Кола» (невербальна область);
- методика «Вільний твір-мініатюра» В. П. Михайлової, Н. І. Коритченкової;
- модифікований варіант тесту Дж. Гілфорда і Є.П. Торренса, запропонований О.Є. Тунік (Субтест «Вираз»);
- методика «10 слів» (тест вербальних асоціацій) Л.І. Шрагіної.

Виконання завдань програми та відповідних методик дає змогу визначити в теоретичному плані рівні розвитку креативності особистості, експериментально довести можливість їх досягнення, представити систему зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають розвиток креативності. Це уточнює і поглиблює теоретичні знання про її сутнісні характеристики. Розроблена система психологічних чинників, що визначають розвиток креативності та експериментально встановлені фактори, які найбільшою мірою впливають на її розвиток. Це метафоричність мислення, оригінальність мислення, сміливість, гнучкість, емоційна відкритість.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що знання факторів, що визначають розвиток креативності, дозволяє робити ефективний психологічний вплив на процес розвитку креативності, служить допомогою в діагностичній та розвиваючій роботі. Виявлені стійкі кореляційні зв'язки між креативністю та індивідуально-психологічними особливостями особистості можуть бути використані в якості теоретичної основи для створення нових розвиваючих програм, які будуть впроваджені в процесі професійної підготовки у форму гурткової роботи по розвитку креативності, креативної особистості та розкриття креативного потенціалу кожного студента психологічного факультету.

Зазначимо, що у показниках креативності контрольної і експериментальної групи студентів факультету були виявлені наступні відмінності: найбільш істотна різниця спостерігається в показниках швидкості та оригінальності мислення по тесту Є.П. Торренса «Кола»; за показником швидкості мислення за методикою «Вираз»; асоціативної

оригінальності за методикою Л.І. Шрагіна «10 слів». Різниця в інших показниках виявилася менш помітною.

Після проведених творчих занять зі студентами експериментальної групи проводилася рефлексія свого стану. Пропонувалося описати свої відчуття і настрої; назвати якості особистості, необхідні в творчій діяльності, якості, необхідні психологу і яких не вистачає кожному для творчого прояву своєї особистості. З висловлювань студентів видно, що такі заняття корисно проводити, вони будять уяву і фантазію, підбадьорюють, викликають позитивні емоції, здатні зробити особистість вільною, цікавою і творчою. Студенти-психологи сприйнятливі до творчості і своїм прикладом повинні надихати, викликати інтерес і задовільнити потребу мислити, творити. Аналіз результатів за вибором студентами особистісних якостей необхідних для спільної творчої діяльності показав, що більшість студентів називають цілеспрямованість, емоційність, відкритість, комунікабельність, товариськість, наполегливість, розсудливість, справедливість, життєрадісність, чуйність.

Наші дослідження показали, що креативні якості є найважливішими компонентами структури особистості. Вони роблять особистість вільною і гармонійною в своєму внутрішньому і зовнішньому прояві, цікавою і відкритою для спілкування, здатною до самореалізації і саморозвитку. Зміст феномена креативності визначають адекватна самооцінка, ерудиція, емоційна стійкість, самостійність, емоційна чутливість, позитивне ставлення до життя, сміливість, гнучкість, а також такі особливості розумового процесу як гнучкість, оригінальність, метафоричність, конструктивна активність емоційність мислення, його аналіз і синтез. Ці якості складають психологічний зміст рівнів розвитку креативності особистості.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. В рамках нашого дослідження ми розглядаємо креативність як комплексно-інтегративну властивість, своєрідну творчу активність особистості, яка виявляється в перетворенні дійсності і має гуманістичну спрямованість. При цьому, прояв творчої спрямованості особистості можливі в будь-яких сферах діяльності, а результат творчості може виражатися в різних ситуаціях, засобах, способах діяльності, емоціях і почуттях людини. Розвиток креативності має ряд рівнів, що мають динамічну характеристику. Критерієм зміни рівнів служить зміна діяльнісно-опосередкованих типів взаємин з референтною групою, якісна зміна психологічного змісту кожного рівня. На розвиток креативності впливають дві групи взаємообумовлених факторів: зовнішніх і внутрішніх. Перші обумовлені наявністю взаємозв'язку креативності як властивості особистості з середовищем, а також впливом індивідуальних особливостей людей, з якими індивід вступає в контакт. Другі обумовлені потребами, інтересами, індивідуально-психологічними особливостями особистості. Існує залежність між параметрами креативності та індивідуально-психологічними особливостями особистості, що впливають на її розвиток. Процес розвитку креативності особистості може бути оптимізований в результаті цілеспрямованого психологічного впливу і навчання за спеціально розробленою програмою.

Проведення комплексу розвиваючих і творчих занять зі студентами доводить, що креативність знаходиться в прямій залежності від психологічних факторів, що детермінують і забезпечують її розвиток та підтверджують вплив групи зовнішніх (творче середовище, створення психологічного комфорту, спілкування з культурою і мистецтвом) і внутрішніх чинників (активність особистості, успішне спілкування, інтелектуальність) на розкриття креативного потенціалу майбутнього практичного психолога.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці теоретико-методичних засад використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій для розвитку професійної креативності особистості, форм та методів саморозвитку креативних умінь та навичок майбутніх практичних психологів.

Список використаних джерел

1. Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей / Д. Б. Богоявленська. – М.: ВЦ «Академія», 2002.

2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие / Л. Б. Ермолаева-Томина. – 2-е издание. – Москва: Академический проект: Культура, 2005. – 304 с.
3. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Сб. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. Под. ред. Я.А. Пономарева. – М., 1990. – С. 131-148.
4. Осипова Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов (на материалах спецкурса «Психология общения»): дисс... канд. психол. наук. – Томск, 2000. – 167с.
5. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів :автореф. дис. ... канд. псих. наук. – К., 2007. – 27 с.

References

1. Bohoiavlenska D.B. Psykholohiia tvorchykh zdibnostei [Psychology of Creativity] // М.: VTs «Akademii», 2002.
2. Ermolaeva-Tomina L.B. Psixologiya xudozhestvennogo tvorchestva: Uchebnoe posobie [Psychology of Artistic Creativity : A Study Guide] / L.B. Ermolaeva-Tomina. – 2-e izdanie. – Moskva: Akademicheskij proekt: Kul'tura, 2005. – 304 s.
3. Kozlenko V.N. Problema kreativnosti lichnosti [Personality Creativity Issue] // V.N.Kozlenko – Sb. Psixologiya tvorchestva: obshhaya, differencial'naya, prikladnaya. Pod. red. Ya.A. Ponomareva. – М., 1990. – S. 131-148.
4. Osipova T.Yu. Psixologicheskie usloviya razvitiya kommunikativnoj kreativnosti u studentov (na materialax spekkursa «Psixologiya obshheniya») [Psychological Conditions of Development of the Communicative Creativity of the Students (based on special course “Psychology of communication” materials)] // Diss... kand. psixol. nauk. – Tomsk, 2000. – 167s.
5. Rozova T.M. Kreatyvnist yak chynnyk rozvytku profesiino-komunikatyvnykh zdibnostei maibutnikh psykholohiv [Creativity As Development Factor of Professionally-communicative Abilities of Future Psychologists] / Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia nauk. stupenia kand.. psyk. nauk. – К., 2007. – 27 s.

O. Artemova, N. Khupavtseva. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF CREATIVITY DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGIST'S PERSONALITY

The article highlights external and internal factors of creativity development of personality, so as features of psychological impact on the number of psychological factors, using the corresponding programme, which will allow revealing the main contents and the essence of the process of the creativity development of the future psychologist's personality. Conducting the complex of developing and creative exercises with students proves that creativity is in direct dependence on psychological factors, which determine and provide its development and confirm influence of the group of external (creative environment, creation of psychological comfort, engaging in culture and art) and internal factors (personality activity, successful communication, intellectuality) onto unleashing the creative potential of personality.

Key words: *creativity, creative personality, external and internal factors of creativity development, creative potential.*

УДК 159.922.6 : 316.614.3

В. І. БЕЗЛЮДНА, Н. В. КОРЧАКОВА,
Л. П. ОСЬМАК**ВИКОРИСТАННЯ ДІТЬМИ НЕПРЯМОЇ АГРЕСІЇ**

Обговорюються питання сутності непрямої та обхідної агресії. Розкриваються особливості непрямих вербальних агресивних проявів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Виокремлюються мотиви агресії, її основні форми, причини виникнення, гендерні відмінності. Висвітлюються напрями досліджень обхідної агресії у дітей.

Ключові слова: непряма агресія, обхідна агресія, мотиви, наклеп.

Обсуждаются вопросы сущности косвенной агрессии, ее особой стратегии – пути в обход. Раскрываются особенности косвенных вербальных агрессивных проявлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Выделяются мотивы агрессии, ее основные формы, причины возникновения, различия. Освещаются направления исследований обходной агрессии у детей.

Ключевые слова: косвенная агрессия, обходная стратегия, мотивы, клевета.

Постановка проблеми. Серед психологічних проблем, які активно обговорюються протягом багатьох століть, вагома роль належить проблемі агресії та агресивності. Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що більшість досліджень зорієнтовані на вивчення прямих форм агресії (вербальної чи фізичної), у той час як її приховані непрямі форми можуть завдавати оточуючим не менш різкого емоційного болю і страждань. Поява непрямих форм агресії пов'язана із вибором особистістю особливої моделі поведінки, яка просвітлює як рівень сформованості когнітивних і комунікативних здібностей людини, так і її ставлення до соціальних норм та правил.

Вперше непрямі форми агресії простежуються у поведінці дітей з періоду дошкільного дитинства. До основних різновидів *непрямої дитячої агресії* можна віднести вербальні і діяльнісні форми. Вербальна непряма агресія – це різноманітні висміювання, глузування, приниження, наклепи. Діяльнісна непряма агресія виявляється у руйнуванні результатів праці іншої дитини, переховуванні особистих речей іншого, їх псування чи знищенні, використанні стратегій створення *соціальної ізоляції*. Мотиваційними підставами непрямих форм агресії є мотив безпідставної ворожості (прагнення заподіяти іншому біль) та егоїстична мотивація (прагнення самоутверджуватися шляхом висміювання і приниження іншого, мотив помсти за нанесені образи, отримання певних винагород психологічного чи реального змісту). Тобто, непряма агресія може виявлятися у формі ворожої деструктивності чи недеструктивної агресії. Закономірно, що найбільш загрозливі тенденції виникають при першому типі агресії, оскільки саме вони не лише породжують конфлікти, але і сприяють формуванню агресивності як особистісної якості.

Аналіз останніх досліджень. Цікавість до проблеми агресії і агресивності, маючи глибокі наукові корені, особливо яскраво простежується у останній період. Її розробка здійснюється у роботах філософського (В. В. Бочарова, 2012; В. А. Гельбер, 2010), юридичного (О. А. Казміна, 2011), філологічного (Е. Е. Паремюзашвілі, 2013), психологічного (З. О. Зимільова, 2002; Г. С. Крючкова, 2016; Ю. Л. Кузьмицька, 2017; Л. М. Чепелева, 2001; О. А. Чеприкова, 2011; Ю. В. Яковлєва, 2016) спрямування. У психологічних роботах піднімаються питання генези, особливостей, детермінації агресивної поведінки та шляхів її корекції. Особливу увагу психологи зосереджують на питаннях дитячої та підліткової агресії.

Як засвідчує педагогічна практика, взаємодія з рівними партнерами вимагає від дитини уникання конфронтаційних протистоянь, але дотримання цих правил є для них достатньо важким завданням. Агресія, як система емоційних проявів, виникає з раннього дитинства у зв'язку з зустріччю дитини із різними обмеженнями бажань і способів їх самореалізації. Вона може виявлятися на кількох рівнях (на рівні діяльності, мислення, мовлення). Формування

дитячої агресії пов'язане з дією двох механізмів: засвоєнням агресивної стратегії як певного поведінкового ідеалу та закріпленням агресії як захисної реакції, зумовленої депривацією значущих потреб (О. Є. Копченкова). Відповідно основними мотиваційними джерелами непрямой агресії вербального типу є: агресія як захист від нападів зі сторони дорослих чи однолітків; прямий чи непрямий протест проти небажаних чи несправедливих (на думку дитини) вимог; агресія як спосіб регуляції стосунків у групі (Ю. В. Щербініна, 2017 [4]).

Важливим напрямком аналізу обхідної агресії є вивчення її зв'язку із іншими проявами несприятливих тенденцій у міжособистісній взаємодії. Зарубіжні дослідження засвідчують, що взаємозв'язок цього типу агресії із силовими нападами не однозначний. Якщо підвищення фізичної агресії корелює із показниками обхідної стратегії, то наявність прагнень вплинути на статус іншої дитини, ізолювати її від однолітків таких зв'язків не ілюструє. Обхідна агресія тісно переплітається з такими різновидами агресивних тенденцій як реляційна та соціальна агресія, але саме її аналіз визнається у зарубіжних джерелах як напрям, який забезпечує найширші можливості для розкриття сутності агресивних тенденцій та відкриття нових перспектив у їх розумінні. Висловлюється думка про можливість об'єднання цих трьох форм агресивних виявів, під загальною назвою «непряма» оскільки всі вони є альтернативними стратегіями, які використовуються за умови, коли затрати на пряму агресію надто високі, а ціль – соціальне виключення чи нанесення шкоди соціальному статусу жертви. (J. Archer, S. M. Coyne, 2005).

Формулювання цілей статті. Метою цього повідомлення є простеження особливостей обхідних типів агресії. Теоретичний аналіз засвідчує, що термін «непряма агресія» має різне змістове навантаження залежно від зосередження на різних складових. Зокрема про непряму агресію говорять при зміщенні агресивних дій із суб'єкта, який задіяний у конфліктній ситуації, на людину, яка не має відношення до неї. Ця тенденція виникає при неможливості прямого вирішення конфлікту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «непряма агресія» наповнюється іншим змістом при обговоренні шляхів реалізації деструктивних тенденцій. Одним із різновидів непрямой агресії є *обхідна стратегія*. Про її використання говорять, тоді, коли агресор виконує спроби підірвати соціальне положення жертви, вражаючи почуття її гідності через втягування у конфлікт однолітків. Основними різновидами обхідних агресивних випадів є злі жарти, наклепи, підбурювання однолітків до розриву стосунків, демонстративне налагодження стосунків з іншими партнерами. За своїм змістом непрямі обхідні форми агресії – фактично є формою психологічного тиску на партнера, який викликає антипатію чи перешкоджає задоволенню певних бажань, тобто всі вони належать до неконструктивних форм конфліктної взаємодії. Їх переважною метою є нанесення шкоди іншому. Однією із важливих характеристик обхідних стратегій є відмова від прямого наступу чи контрнаступу. Саме ця особливість дозволяє частково приховати негативні дії на адресу жертви.

В цілому, обхідна агресія може мати форму помсти чи бути виявом неприйняття та відторгнення. Помста у дитячому віці переважно виникає у зв'язку з негараздами у ігровій взаємодії. Особиста образа може виникати як у зв'язку з несправедливим розподілом ігрового ресурсу, так і поділу ролей. До кінця старшого дошкільного віку в системі конфліктної взаємодії з'являються спроби відстоювати свою думку, певні позиції. Не маючи можливості задовольнити свої бажання дитина переходить до спроб покарати партнера. Суттєву роль у цьому процесі виконує переживання самопрезентаційних провалів. Залишаючи «поле бою», дитина шукає інший шлях відновлення своїх прав. Не зважаючи на те, що обхідні форми агресії переважно мають прихований характер, частина з них реалізується у демонстративній манері. Діти голосно шепочуться з іншими, вказуючи при цьому на жертву, красномовно переглядаються, сміються та зловтішаються. Як наслідок, відбувається не лише розгортання соціальної ізоляції дитини, але й приниження її гідності. Мотивом прихованої агресії може виступати також заздрість. Вона породжує бажання принизити, «покарати» іншого за перевагу. Якщо предметом заздрості є певні іграшки, дитина може потай пошкоджувати їх, щоб таким чином урівняти позиції чи зменшити переваги партнера.

Непрямі поведінкові стратегії ще називають витонченими формами агресивних нападів (М. Brendgen [6, 931]). Встановлено, що негативні наслідки таких форм нападу є не менш травматичними для дітей ніж пряма агресія. Обхідний характер агресивної дії часто дозволяє агресору залишатися невідомим і уникати, таким чином контратаки зі сторони жертви і осуду зі сторони однолітків та дорослих. Це дозволяє також маскувати наявність агресивних тенденцій у процесі самооцінювання. Як показують результати досліджень, спостерігається низький рівень кореляції між самооцінкою і непрямую агресією (К. Bjorkqvist, К. М. J. Lagerspetz, А. Kaukiainen [5,118]).

Непрямі форми агресії відносять до **соціальної маніпуляції** стосунками з метою нашкодити іншій людині, покарати її за щось. Це психологічний напад з метою внести зміни у поведінку партнера чи відновити свою самооцінку. Вони відрізняються від реляційної агресії чи соціальної агресії використанням прихованих стратегій впливу. Ця форма агресії детально проаналізована у дослідженнях зарубіжних психологів [5]. Однією із ліній аналізу є вивчення генетичної зумовленості цього різновиду агресивних дій у дітей. Дослідження з використанням близнюкового методу підтвердило соціальну детермінацію застосування непрямой агресії. Було встановлено, що навіть діти старшого дошкільного віку здатні використовувати обхідну агресію (Brendgen М. [6, 941]). При цьому застосування маніпулятивних прийомів перш за все визначається впливом фактору середовища (60 відсотків дисперсії), у той час як відносно фізичної агресії цей показник є значно нижчим.

Аналізуючи питання вікового генезу фізичної і прихованої агресії вчені приходять до висновку, що частина маніпулятивних стратегій формується на основі ранньої агресивної поведінки. Відчуваючи заборону і неприйняття агресивних дій дітей швидко оволодівають обхідними стратегіями, які зовнішньо є більш прийнятними та мають менші ризики для самої дитини. Оскільки обхідна стратегія вимагає розвинених мовленнєвих та когнітивних навичок це обумовлює використання дітьми обох типів агресивного впливу. Як зазначає Г. Бреслав, у багатьох дітей спостерігається використання змішаних форм агресії, що поєднують як прямі фізичні форми агресії, так і різні форми прихованої та обхідної [1, 26].

Питання вікової траєкторії агресивних тенденцій пов'язане із пошуком змінних, які можуть зумовлювати розгортання непрямой агресії з віком та по різному впливати на поведінку хлопців і дівчат. Найчастіше з цією метою використовують теорію соціокогнітивного розвитку. Прибічники цієї теорії роблять припущення, що вербальна компетентність і соціальний інтелект є передумовою непрямой агресії. Аналізуючи питання вікової траєкторії застосування обхідних стратегій психологи приходять до висновку, що протягом дошкільного та молодшого шкільного віку третина дітей часто використовує непрямі форми агресії. Її першоосновою може виступати як агресивна, так і просоціальна поведінка у 2 річному віці. Однією із причин розгортання цих форм агресії є відсутність належної підтримки і зв'язку з батьками (Т. Vaillancourt, 2007 [8]). Як засвідчують сучасні дослідження білоруських психологів схильність дітей до агресивної поведінки і вибір стратегії її реалізації значною мірою залежить від тактик дисциплінарного впливу на них їх батьків. Зокрема встановлено, що жорстоке ставлення матерів до дітей молодшого шкільного віку формує як у хлопчиків, так і дівчаток схильність до непрямой агресії щодо однолітків. У підлітковому та юнацькому віці непряма агресія зумовлюється жорстокістю одного з батьків тієї ж статі, що і дитина та психологічною агресією з боку одного з батьків протилежної статі. (Ю. Л. Кузьмицька, 2017 [2]).

Зіставлення частоти використання обхідних форм агресії у трьох вікових підгрупах (8 років, 11 та 15 років) дозволило виокремити віковий період із найяскравішою схильністю до використання цієї стратегії. Таким періодом вважається ранній підлітковий вік (11 років) [5, 126].

Як і інші види агресії обхідні стратегії мають дві групи детермінант: ситуативні та особистісні. До ситуативних змінних можна віднести характеристики об'єкта нападу, присутність дорослих, особливості ситуації. Зокрема, відчуття суб'єктом агресії фізичних переваг партнера може призупиняти фізичну агресію, замінюючи її на обхідну стратегію. Коригування фізичної агресії також викликається наявністю контролю з боку дорослого. До

особистісних змінних належить: емоційний стан суб'єкта, рівень сформованості його когнітивних та мовленнєвих здібностей, типологічні особливості. Якщо емоційний стан гніву переважно породжує фізичну агресію, то образа та невдоволення – обхідні стратегії.

Зазначимо, що при вивченні обхідних стратегій доречно виконати аналіз не лише суб'єкта агресії та його характеристик, а й об'єкта нападу. Можна говорити про підстави, які провокують інших до застосування обхідної агресії. Мова, у цьому випадку, йде не про ситуативні чинники, а про особистісні характеристики, які спричиняють застосування до них фізичного тиску. Найчастіше об'єктами непрямой агресії є **три типи** жертв:

- діти, що схильні провокувати агресію щодо себе;
- невпевнені у собі діти;
- діти несхожі на інших.

У описовій класифікації Ю. Щербініної, ці групи ризику отримали наступні назви: «червона тряпка», «боксерська груша», «біла ворона» [4]. Спостереження засвідчують, що при використанні непрямих форм агресії спочатку відбувається зчитування інформації про потенційну жертву, а вже потім вибір стилю взаємодії чи впливу.

Питання гендерних відмінностей у застосуванні різних форм агресії засвідчує, що думка про більш чітку схильність жіночої статі до вербальної агресії переважно не отримує підтвердження, у той час як більш частий вибір обхідних шляхів є для них більш типовим. Ці думки особливо чітко звучали у дослідженнях, виконаних у кінці 20 століття. Так підтвердження гендерних переваг щодо цього типу агресивних проявів у дитячому віці ми знаходимо у роботах фінських психологів [5]. Серед різних причин, які виокремлюються при поясненні переваг дівчат щодо використання непрямих форм агресії наголошується на більш швидких темпах розвитку соціальних і вербальних навичок. Вибір обхідних стратегій пов'язують також із більш замкнутими і стійкими об'єднаннями дівчат, оскільки такі стратегії є мало успішними за умови відсутності позитивного їх прийняття партнерами. Висловлюються припущення, що обхідні стратегії і у подальшому дорослому житті більш яскраво будуть простежуватися у жіночій вибірці [5, 119]. У той же час необхідно зазначити, що у останніх дослідженнях все частіше виокремлюється думка про неоднозначність взаємозв'язку гендерного чинника і типу агресії. Зокрема на основі метааналітичного аналізу робиться висновок, що різні змінні можуть здійснювати різний вплив на розвиток непрямой агресії у хлопчиків і дівчаток. Суттєвий вплив на результати має також вибір методу дослідження. Значення має перш за все те, хто оцінює рівень використання обхідних стратегій: самі діти, їх однолітки чи батьки (N. Valles, 2008 [9]). При самооцінюванні дівчатка молодшого шкільного віку визнають, що менше ніж хлопчики б'ються, але більше пліткують. При цьому вони погоджуються з тим, що такі форми поведінки є непривабливими (S. M. Coyne, 2006).

Потенційними партнерами дитини при виборі обхідної стратегії переважно є однолітки. Саме через спілкування з рівними партнерами дитина робить спробу нашкодити однолітку чи помститися йому. Але у деяких випадках використовується і інший шлях – шлях через залучення дорослого. У цьому випадку ми зустрічаємося із особливим різновидом доносу – маніпулятивним. У його основі лежить не прагнення укріпити певну норму чи відновити порядок, а отримати бажане шляхом сприяння покаранню іншого. При цьому агресор може перебільшувати провину іншої дитини, спотворювати сутність події. У цьому випадку дорослий використовується агресором як засіб покарання жертви за нанесену образу чи непослух. Цей шлях опосередкованої агресії використовується дітьми у двох випадках: коли дитина не впевнена у згоді однолітків на реалізацію програми ізоляції товариша, або ж за умови наявності позитивного досвіду маніпулятивного впливу.

Як і інші форми агресії обхідна агресія виникає під дією різних чинників. Найяскравіше на ці програми поведінки впливає тип сімейного виховання, особливості взаємодії з однолітками та демонстрування агресивних стратегій поведінки у засобах масової інформації. Аналіз типу реагування оточуючих на різні типи агресії засвідчує, що і однолітків, і батьків більш жорстко реагують на пряму агресію, у порівнянні з непрямыми її формами. Це дозволяє визнавати обхідні стратегії як менш дороговартісні для дитини [9].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Для організації належного супроводу міжособистісної взаємодії між дітьми виникає необхідність чіткого розмежування різних видів агресивної поведінки дітей, їх основних причин та особливостей. Лонгітюдні дослідження показують, що агресивність, виникаючи у дитинстві, може перетворитися на стійку рису характеру, яка видозмінюватиме поведінку особистості протягом усього подальшого життя. Як засвідчують дослідження, внутрішні передумови, що сприяють прояву агресивності, складаються вже у період дошкільного та молодшого шкільного віку. З цього періоду у поведінці дітей з'являються не лише прямі, але і обхідні стратегії реалізації агресивних намірів. Їх своєчасна корекція є важливим завданням усіх соціальних інститутів, що займаються навчанням і вихованням дітей та молоді.

Список використаних джерел

1. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Бреслав Г. Э. – СПб.: Речь, 2006. – 97 с.
2. Кузмицкая Ю. Л. Взаимосвязь тактик дисциплинарного воздействия родителей и агрессивного поведения школьников в отношении одноклассников : дис. ... канд. наук психол наук: 19.00.05. – Минск, 2017. – 26 с.
3. Смирнова Е. О. Агрессивные дети: психологические особенности и индивидуальные варианты / Е. О. Смирнова // Современное дошкольное образование. Теория и практика, 2009. – С. 28 – 35.
4. Щербинина Ю. В. Речевая защита. Учимся управлять агрессией / Ю. В. Щербинина. – Москва: Неолит, 2017. – 177 с.
5. Bjorkqvist K. Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression / K. Bjorkqvist, K. M. J. Lagerspetz, A. Kaukiainen // *Aggress. Behav.* – vol. 18. – P. 117 – 127.
6. Brendgen M. Examining genetic and environmental effects on social aggression: a study of 6-year-old twins / M. Brendgen, G. Dionne, A. Girard et.al. // *Child. Dev.* – 2005. – vol. 76 (4). – P. 930 – 946.
7. Miller J. L. Examining the Heterotypic Continuity of Aggression Using Teacher Reports: Results from a National Canadian Study / J. L. Miller, T. Vaillancourt, M. H. Boyle // *Social. Development.* – 2009. – vol. 18 (1). – P. 164-180.
8. Vaillancourt T. Trajectories and predictors of indirect aggression: results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2–10 / T. Vaillancourt, J. L. Miller, J. Fagbemi et.al. // *Aggress. Behav.* – 2007. – vol. 33 (4). – P. 314–326.
9. Valles N. Contingent Responses of Mothers and Peers to Indirect and Direct Aggression in Preschool and School-Aged Children / N. Valles, J. F. Knutson // *Aggress Behav.* – 2008. – vol. 34(5). – P. 497–510.

References

1. Breslav G. J. Psihologicheskaja korrakcija detskoj i podrostkovojoj agresivnosti / Breslav G. J. – SPb.: Rech', 2006. – 97 s.
2. Kuzmickaya Y. L. Vzaimosvyaz taktik disciplinarnogo vozdejstviya roditelej i agresivnogo povedeniya shkolnikov v otnoshenii odnoklassnikov: dis. ... kand. nauk psixol nauk: 19.00.05. – Minsk, 2017. – 26 s.
3. Smirnova E. O. Agresivnye deti: psihologicheskie osobennosti i individual'nye varianty / E. O. Smirnova // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija i praktika*, 2009. – S. 28 – 35.
4. Shherbinina Ju. V. Rechevaja zashhita. Uchimsja upravljat' agresiej / Ju. V. Shherbinina. – Moskva: Neolit, 2017. – 177 s.
5. Bjorkqvist K. Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression / K. Bjorkqvist, K. M. J. Lagerspetz, A. Kaukiainen // *Aggress Behav.* – vol. 18. – P. 117 – 127.

6. Brendgen M. Examining genetic and environmental effects on social aggression: a study of 6-year-old twins / M. Brendgen, G. Dionne, A. Girard et.al. // Child. Dev. – 2005. – vol. 76 (4). – P. 930 – 946.
7. Miller J. L. Examining the Heterotypic Continuity of Aggression Using Teacher Reports: Results from a National Canadian Study / J. L. Miller, T. Vaillancourt, M. H. Boyle // Social. Development. – 2009. – vol. 18 (1). – P. 164-180.
8. Vaillancourt T. Trajectories and predictors of indirect aggression: results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2–10 / T. Vaillancourt, J. L. Miller, J. Fagbemi et.al. // Aggress. Behav. – 2007. – vol. 33 (4). – P. 314–326.
9. Valles N. Contingent Responses of Mothers and Peers to Indirect and Direct Aggression in Preschool and School-Aged Children / N. Valles, J. F. Knutson // Aggress. Behav. – 2008. – vol. 34(5). – P. 497–510.

V. Bezliudna, N. Korchakova, L. Osmak. THE USE OF INDIRECT AGGRESSION IN CHILDHOOD

The paper touches upon the issue of essence of indirect aggression and the features of using it in childhood. The author describes the main motives, forms and reasons for emergency this behavioral strategy in interactions of preschool- and elementary-school children. It is noted that despite the number of researches dealt with the aggression involved in children interaction, this type of behavioral strategies has not received enough exploratory attention. According to the author, indirect aggression is connected with aggressor's attempts to undermine the social position of the victim and hurt his/her feelings and dignity through the involvement of peers in the conflict interaction. The main types of bypass aggressive attacks are: cruel jokes, slander, incitement of peers to break the relationships with a victim, demonstrative adjustment of relationships with other partners. The author emphasizes, that indirect aggression, in fact, is a form of psychological pressure that causes antipathy or prevents satisfaction of important desires, so it can be considered as unconstructive form of conflict interaction. This idea raises the issue of investigating not only the features of subject of aggressive behavior but taking into account the personal characteristics of victim as well. It is distinguished three main types of victim: "the red cloth"(children, who provoke aggression towards themselves), "the punching bag"(insecure children), "black sheep"(children, who stand out of their environment). Special attention is paid to discussion the reasons for emergency such type of behavior.

Key words: indirect aggression, bypass aggression, social isolation, slander.

УДК 159.9.072.433: 77

**І.О. БОРЕЙЧУК., В.В. НАЗАРЕВИЧ,
Д.О. ШАРАК**

ФУНКЦІЇ ФОТОГРАФІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРИГЕРА

У статті розглядаються особливості практичного застосування фотографій в методі фототерапії, а саме значення впливу фотозображень на емоційний стан респондентів юнацького віку. Об'єктом даного дослідження є психічні стани, які виникають в процесі фототерапії. Предметом дослідження є особливості впливу фотографії на емоційний стан респондентів юнацького віку. У ході дослідження було встановлено: які особливості сприйняття улюбленої фотографії респондентами; що впливає на вибір улюбленої фотографії та особливості формування самооцінки; що є новим та перспективним для подальшого розвитку методу фототерапії.

Ключові слова: фототерапія, арт-терапія, терапевтична фотографія, фото, психологічний тригер.

В статье рассматриваются особенности практического применения фотографий в одном из методов арт-терапии на примере влияния фотоизображений на эмоциональное состояние. Объектом данного исследования являются психические состояния, возникающие в ходе фототерапии. Предметом исследования являются особенности влияния фотографии на психическое состояние представителей юношеского возраста. В ходе исследования было установлено: какие особенности восприятия любимой фотографии участниками эксперимента; что влияет на выбор любимой фотографии и особенности формирования самооценки; что является новым и перспективным для дальнейшего развития метода фотографий.

Ключевые слова: фототерапия, арт-терапия, терапевтическая фотография, фото, психологический триггер.

Постановка проблеми. Фотографія займає значну частину нашого сьогоденного життя, і кожен з нас, так чи інакше, залучений до цього особливого і відносно нового виду мистецтва. Тому не дивним є те, що фототерапія, набула широкого поширення. «Це один з найбільш м'яких і в той же час глибоких методів в арсеналі психологів і психотерапевтів, який не має обмежень і протипоказань, використовується в ході психотерапії або психологічного консультування з метою активізації образно-асоціативної сфери клієнта (пацієнта), сприяє подоланню психологічних захистів і опору» [1].

Сама по собі фототерапія заснована на застосуванні фотознімка для вирішення різного роду проблем, а також для розвитку і гармонізації особистості, в тому числі її творчого потенціалу. Основним змістом фототерапії є створення і сприймання фотографічних образів [3].

У центрі нашої уваги саме молодь, зокрема респонденти в студентському середовищі. У сучасному світі важко знайти молоду людину, у якої не було б камери на телефоні, або якої немає в соціальних мережах. Фотозображення оточують нас всюди і ми вже не звертаємо на них особливої уваги, так як це стало для нас чимось звичним та буденним. Тому, фотокартка, як частина нашого життя, може багато що розповісти про людину. Актуальним психологічним питанням постає мотивація. Що є значимим на зображенні, а що ні? Які механізми запускаються при виборі фотографії? Відповіді на ці запитання жали можливість сформулювати **мету** нашої статті: виявлення закономірностей сприйняття улюбленої фотографії, як засобу впливу на психоемоційний фон через емоційний чи оціночний критерій вибору.

Аналіз останніх досліджень и публікацій. Вивченням використання фотографії в роботі психолога займаються О.Копитін, Дж.Вайзер, D. Emilie. Дж.Вайзер акцентує увагу на можливості мультимодального використання фотографічних зображень фахівцями допомагаючих професій, О.Копитін у своїх працях обґрунтовує застосування фотографії в рамках арт-терапії, D. Emilie, французький фахівець, яка використовує фотографічні автопортрети для психологічної допомоги жертвам насильства.

«Дж.Вайзер, як основоположник підходу, розділила способи використання фотографії в терапії на 3 складові: арт-терапія, фототерапія та терапевтична фотографія» [1].

«Кожен особистий знімок стає для людини свого роду автопортретом, «дзеркалом пам'яті», в якому відображаються навечно зафіксовані моменти минулого. Дивлячись на фотографію, особистість надає їй сенс, котрий не обов'язково відповідає початковим задумом фотографа. Сенс і емоційний зміст фотографії залежать від глядача, тому що індивідуальні особливості людського сприйняття і суто особистий досвід автоматично формують і визначають те, що людина вважає реальним. Тому, реакція людей на цікаві для них фотографії дає можливість дізнатися багато про них самих, якщо тільки їм задавати правильні питання» [2]. Такі запитання ми ставили опитуваним у нашому дослідженні.

Експериментальне вивчення впливу фотозображень проводилось на базі Навчально-методичного центру психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету, протягом першої половини 2017 року в рамках роботи лабораторії інтерактивних навчальних технологій підготовки психологів.

Формулювання цілей статті:

- Визначити особливості реагування на фотографії респондентів.
- Виявити переважаючий аспект у виборі улюбленої фотографії - емоційний чи оціночний.
- Розкрити, з якими емоціями, асоціаціями, почуттями, подіями чи спогадами пов'язана конкретна фотографія.
- Експериментально перевірити особливості впливу фотографій на регуляцію психоемоційного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічні тригери (від англійського слова «trigger» – спусковий гачок) є автоматичними поведінковими реакціями людей, які виникають як відповідь на будь-який, переважно зовнішній, подразник. Тригер викликається подразником, який викликає емоційне ставлення, що у свою чергу впливає на рішення людини [4].

«Сенс будь-якої фотографії складається в першу чергу не у фактичному візуальному змісті, а безпосередньо в тому, які думки, почуття, переживання викликає знімок у конкретної людини. Саме ця риса дозволяє ефективно застосовувати фототерапію в лікувально-корекційній діяльності» [5]. Для того, щоб знати, як правильно використовувати фотографію у своїй практичній діяльності, варто з'ясувати: так які ж почуття, думки, спогади викликатиме улюблена фотографія? Саме на вивчення цього запитання і спрямоване наше дослідження. Фототерапія, в силу своєї молодості, відкриває перед собою великі можливості у її вивченні, а результативність та безмежність використання на практиці робить цей напрямок ефективним та перспективним у подальших дослідженнях.

У дослідженні брали участь 30 респондентів віком 19-20 років, студенти 3 курсу Рівненського державного гуманітарного університету на базі навчальної лабораторії інтерактивних форм навчання психологів. Досліджуванам пропонувалась інструкція, за якою вони мали обрати найулюбленішу свою фотографію. Після того, як вибір було зроблено, респондентові пройшли опитування, яке складалось з 10 відкритих запитань стосовного свого фотознімка.

У систему вивчення емоційного фону і його впливу через фотозображення, були представлені такі критерії аналізу, що задовільнили комплекс проявів впливу фотографій на рефлексивний досвід. Всі відповіді респондентів представлено в певній системі. Отримані результати піддано статистичному аналізу. Кількісні дані представлено у дужках. Перше число – показник частоти відповіді, друге число – та ж частота у відсотковому співвідношенні.

Аналізуючи всі відповіді, які вказали респонденти, ми їх згрупували у критерії. Найбільш вираженими виявились емоції/почуття та оцінка/зовнішність (по 74 обраних варіанти, 15,4%). Тобто, фотографія викликає переживання опитуваними тієї ситуації, в якій вони перебувають на знімках. Саме ці приємні відчуття, які виникають, дивлячись на фото – робить його особливим і улюбленим. В когось це просто посмішка, в когось – глибокі почуття. Оціночне ставлення, яке за кількістю обраних відповідей нічим не поступається емоційному, особливо виражене в оцінці зовнішності, що говорить про важливість гарно виглядати та, можливо, невпевненість у зовнішності, у 67% респондентів фотографія постійно з собою, і 63 % дивляться на фото як мінімум 1 раз в тиждень. Причини цього можуть критись в одному з цих двох аспектів, дивлячись який превалує – якщо це емоції – можемо припустити дефіцит цих позитивних переживань, тоді фотографія – як спосіб компенсувати цю нестачу; якщо це зовнішність – може бути невпевненість в собі, а фотографія – намагання затвердити свою самооцінку. На свій характер було вказано лише 2 відповіді (0,4%).

Наступний виражений критерій – характеристика (36; 7,5%), що майже в 2 рази менше попередніх двох. Найчастіше зустрічається в цій категорії слово «щирість». Тобто, опитуваним важливі не лише самі емоції та почуття, а й їх чистота і повнота вираження. В іншому розумінні щирість це чистота намірів, відсутність протиріч між реальними почуттями та намірами стосовно іншої людини, що може виражатись стосовно наступного

критерію – друзі та відносини (35; 6,1%). До того ж, 48% опитуваних вказали, що зображені на фотографії не самі. Це у свою чергу підсилює емоційний аспект.

28 обраних варіантів (що складає 5,8%) вказують на важливість досліджуваних їхнього місця перебування на фото та предметів, що їх оточують. Це може вказувати на відкритість цих респондентів, на ресурсність для них того місця, в якому вони знаходяться. Критерій сім'ї/родичів (24; 4,2%) говорить про значущість і підтримку близьких людей для респондентів осіб. Такий критерій як «близька людина» (13; 2,3%) може включати в себе як друзів так і родичів, завуальований варіант без уточнень, що може бути небажанням ділитись цією інформацією.

Іноді зустрічається такий критерій, як подія життя (16; 3,3%). Зазвичай це або випускний, або день народження. Такі події також супроводжуються і домінуючими критеріями: це і гарна зовнішність як оцінка себе, так і емоційні переживання, пов'язані з визначною подією. На певний вид діяльності, яке супроводжує зображене на фото, вказали 13 разів (2,7%).

Ностальгія та спогади (7; 1,5%) доволі характерні для власниць фотографій, оскільки фото несе в собі приємні переживання, то й спогади про них навіюють тугу за минулим (7; 1,5%), що є ще одним критерієм. Така мала кількість виборів цього критерію, можливе тому, що лише 38% досліджуваних обрали фотографію старше, ніж 2 роки. Майбутнє (6; 1,25%) навпаки, виступає як негативний критерій, як небажання, щоб те, що було на фото – колись змінилось.

Фотографія – це своєрідний спосіб самовираження, спроба заявити про себе, тому не дивно, що 98% опитуваних показують своє улюблене фото, однак 88% з них – лише близьким, що говорить про певне інтимне та бережливе ставлення. І лише 2% не показують фотографію нікому.

Отож, розглянемо окремо питання. Перше – «Чому я обрав цю фотографію?». Відповідь розкриває причини та мотиви чому обрано саме це фото як улюблене. Переважає критерій оцінки та зовнішності (29; 32,2%). Тобто, серед усіх інших фотографій, методом суб'єктивного оцінювання було обрано конкретний знімок. На другому місці – емоції та почуття (23; 25,6%). Причиною симпатії є позитивні емоції, які викликає фото. Наступними критеріями виступають Друзі, відносини, (7; 8%) сім'я, родичі (5; 6%) що говорить про тісний зв'язок з ними та важливість цих людей у житті опитуваних. Подія життя (6; 7%) може розглядатись як найбільш значуща та закарбована у пам'яті досліджуваних. Найменш вираженим виявився критерій ностальгія (спогади) (4; 4%), що може вказувати на недостатньо великий проміжок часу між тим, коли зроблене було фото і моментом опитування.

Друге запитання – «Що в цій фотографії є про мене?». У відповідях обстежуваних явно переважав емоційний аспект (16; 18%). Тобто, фотографія, перш за все, характеризує та передає той емоційний стан, який переживали респонденти в момент фотографування. На друге місце потрапив критерій «характеристика» (13; 14,4%), як оцінка власних особистісних якостей. І вже на третьому місці виступає критерій оцінки зовнішності (9; 10%). По 6% набрали критерії «друзі», як спосіб ідентифікації та «діяльність» як спосіб самовираження. Лише 1 людина відповіла, що у фотографії нічого немає про неї. Можливо, це неприйняття себе чи минулого.

Третє запитання – «Що в цьому фотозображенні мене приваблює?». І знову тут спостерігаємо домінування фактору оцінки зовнішності (22; 24,4%), на яке провокує саме запитання, що говорить про важливість цього критерію у виборі фотографії. Майже у 2 рази меншим є показник критерію емоції та почуття (12; 13,3%). Характеристика складає (11; 12,2%). 10% опитуваних вказували на місце, в якому вони перебувають на знімку. Респонденти також вказували на людей, які їх оточують на фотографії, сім'ю (4; 4,4%).

Четверте запитання було на вибір: «Що в цій фотографії мене лякає / тривожить?» або «Що в цій фотографії хотілось би змінити?». Більшість відповідей вказують на те, що опитувані бажають змінити зовнішність (6; 7%). Цілком можливо, що у виборі фотографії цих респондентів превалював емоційний аспект, в той час як оціночний – навпаки, виявився

фактором невпевненості у собі. Також у відповідях ми зустрічаємо тривогу за минуле (7; 8%) та майбутнє (6; 7%) і переважно з одним і тим же сенсом: те, що було в минулому і зображене на знімку – не повториться в майбутньому. Звідси тривога і бажання змінити те, що буде (страх перед майбутнім) – на те, що було (ностальгія, спогади та бажання повернутись). Відносно високий показник виявився у критерію «навколишнє середовище» (7; 8%). Можливо, досліджувані, фантазуючи у власній уяві, з огляду на важливість фотографії для них, в бажанні її ідеалізувати – хочуть змінити фон, місце перебування і т.п. По 2% набрали такі критерії як сім'я / родичі, друзі / відносини, що може говорити про переживання розриву з ними та важливість цих людей у житті обстежуваних. (5; 6%) вказали що їх нічого не тривожить і нічого не хочуть змінювати.

На запитання «Що в цю фотографію я хотів би додати?» більшість вказали на критерій характеристики (11; 12%) та емоцій / почуттів (10; 11%). Респонденти найчастіше згадували про яскравість, барви, колір, емоції в бажанні максимізувати все приємне, що пов'язане з фотографією та, ймовірно, заповнити дефіцитарність. Нерідко серед відповідей ми зустрічаємо потребу досліджуваних додати у фотографію друзів (10; 11%) та сім'ю / родичів (6; 7%), що ще раз нам говорить про важливість цих людей у житті обстежуваних та бажання розділити з найближчими людьми ці приємні моменти та емоції, які пов'язані зі знімком. Також це бажання зафіксувати їх на знімку як для посилення емоційного аспекту, так і для бажання зберегти ці міжособистісні стосунки в переживанні позитивних моментів. Цікавими є відповіді, пов'язані з додаванням у фото якихось предметів (4; 4%), що може характеризувати респондентів в діяльнісних, активних; та оточуючих людей (1; 1%), явний вибір людини з вираженою потребою афіліації. Були респонденти, які нічого не захотіли додати у фотографію (4; 4%).

Шосте питання «Хто б міг мене фотографувати?» визначає рівень довіри, тобто, кому б респонденти довірили найкращі моменти свого життя, з ким би хотіли розділити позитивні емоції, поділитись почуттями. У 12 варіантах відповідей (13%) вказана близька людина, 8 (9%) вказали друзів. Однакову кількість балів набрали кохана людина (4; 4%) та фотограф. Можемо припустити, що вибір останнього критерію вказує на те, що такі респонденти більше опираються на оціночний аспект свого фотознімка. Лише у 2 (2%) варіантах обрано сім'ю. Один респондент вказав, що будь-хто може стати потенційним фотографом. Це може говорити про відкритість у стосунках з людьми, готовність до нових відчуттів, подій життя.

Специфікою сьомого запитання було те, що обстежувані повинні були асоціювати своє фотозображення з іншою формою мистецтва. Різноманіття відповідей можуть вказувати як на індивідуальні особливості респондентів, володіння певним видом мистецтва або ж специфіку самої фотографії, яка зумовила певний асоціативний зв'язок. Найбільше відповідей ми отримали в категорії музики (10; 11%). Далі за кількістю йде художнє мистецтво (8; 9%), що певним чином перегукується з мистецтвом фотографії. (6; 7%) варіантів були пов'язані з кіно, (5; 6%) з театром. Це може бути з однієї сторони як оцінка себе, ідентифікація з актрисою; з іншої сторони – нещирість та награність в справжніх емоціях. Знову ж таки, переважання оціночного аспекту. (4; 4%) обрали критерій скульптура. Тут ми можемо асоціювати фотографа як скульптора, що створює образ, контролює, певним чином обмежує. (2; 2%) вказали критерій мультфільм, що може бути відгуком з дитинства.

У проханні охарактеризувати фотографію однією фразою, респонденти надали перевагу критерію емоцій (9; 30%), на другому місці опинився критерій оцінки зовнішності (7; 23%). Доволі значна частина вказали критерій, що стосується сім'ї / родичів (5; 17%). Таку ж кількість відсотків набрав критерій події життя. Троє респондентів (10%) обрали критерій друзів. Однаковою кількістю відсотків (2; 2%) досліджувані позначили ознакою фотографії критерій навколишнє середовище та певну діяльність. Лише один опитант за мотив фотографії обрав свою характеристику (1; 1%).

Подвійним було дев'яте запитання: «Хто і через скільки років знайшов би це фотозображення?». Це запитання допомагає виявити, на скільки цінним є фотографія для респондента, кому б він довірив знайти цей знімок в майбутньому і скільки років може

зберігатись. Майже половина респондентів (12; 40%) вказали, що хотіли б, щоб фотографію знайшли їхні діти. У два рази менше зустрічались відповіді про внуків (6; 20%). 4 варіанти відповідей (13%) стосувались друзів. Цікавим був вибір респондентів, які зазначили, що самі хочуть знайти це фотозображення (4; 13%). Це яскраво показує певний рівень недовіри до оточуючих, замкненість, бажання самим контролювати, оберігати. Однакову відсоткову кількість (3; 10%) набрали родичі та партнер. Безумовно, у мові про майбутнє, надається перевага подальшому поколінню, дітям, ніж своїм батькам чи родичам. Одна дівчина вказала, що фотознімок міг би знайти незнайомиць (1; 3%).

Щодо зазначених вікових меж, більшість респондентів вказали на період від 1 до 20 років (17; 57%). Такий вибір може бути обґрунтований особливістю відповідей попереднього запитання – переважання дітей, як найближче майбутнє покоління, яким хочеться передати та поділитись своєю історією. Період від 21 до 40 років зазначило 5 респондентів (17%). 4 респонденти (13%) обрали вікові межі від 81 до 100 років. Такий значний проміжок часу може вказувати на бажання залишити після себе історію, не бути забутим. Можливо, цим респондентам не вистачає достатньо уваги на даний момент часу.

Останнє, десяте запитання стосувалось власної оцінки фотографії, респондентам потрібно було у відсотковому співвідношенні вказати на скільки їм подобається/не подобається обраний ними знімок (Рис. 10). Звісно, в переважній більшості (28; 93%) досліджувані зазначали, що фото їм більше подобається, аніж не подобається. Однак, 2 респонденти (6%) вказали на перевагу негативної оцінки свого знімку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підводячи підсумок роботи із фотографіями, як засобом психологічного тригера, можна зробити наступні висновки:

1. Аналіз літератури та дані експериментального дослідження дали можливість виокремити закономірності сприйняття респондентами улюбленої фотографії: крім значного впливу емоційного аспекту, що безпосередньо пов'язані з відчуттям радості, щастя, любові, у відповідях досліджуваних ми простежуємо завуальоване оцінювання себе.
2. Самооцінка особистості також формується за допомогою фотографії, що являє собою нейтральне мірило, до того ж, відбувається це не усвідомлено самим індивідом. Така отримана нами інформація дозволила дослідити вплив фотографій з іншої сторони, відмітити значимі критерії у респондентів.
3. Система вибору улюбленої фотографії забезпечує особистість здатністю віртуального символічного повернення в ресурсний для нього стан, ситуацію, момент та спогад, що виступає ефективним засобом підтримки позитивного психо-емоційного стану.
4. Особливості формування самооцінки за рахунок фотографії є невивченим феноменом на сьогоднішній день, тому дана робота може виявитись корисною у розробці подальших досліджень в напрямку фототерапії. Так аналізуючи фактори впливу фотозображень приходимо до висновку про подальше дослідження таких психологічних тригерних особливостей як: тематичний обумовлений критерій вибору фотозображень, селф-зумовленість вибору, аналіз мотиву фокуса уваги на фотозображенні, вивчення мотиву дискомфорту та неприйняття із ознаками дефіцитарності, аналіз асоціативних форм проєкції та кодування через фотозображення із проявами прогностичного посилення в фотозображенні як процесах аналізу інтерперсональних проявів особистості.

Список використаних джерел

1. Вайзер Д. Техники фототерапії: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей / Джуди Вайзер. – Москва: Генезис, 2017. – 424 с.
2. Копитин А.И. Техники фототерапии / Александр Иванович Копытин. – СПб: Речь, 2010 – 128 с.
3. Назаревич В. В. Фотографія як засіб ресурсування психоемоційного стану індивіда / В. В. Назаревич, І. О. Бореичук // Психологія: реальність і перспективи. - 2017. - Вип. 8. - С. 192-197.

4. Танайлова В.В. Эмоциональные триггеры. Чувства триггеры. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.b17.ru/blog/8017/> – 2014.
5. Фризо Мишель. Новая история фотографии/ Мишель Фризо [пер. с франц. А. Наследников]. - СПб.: Machina, 2008.– 337с. - (Том 1. Часть 1.).

References

1. Vajzer D. Tehniki fototerapii: ispol'zovanie interakcij s fotografijami dlja uluchsheniya zhizni ljudej / Dzhudi Vajzer. – Moskva: Genezis, 2017. – 424 s.
2. Kopitin A.I. Tehniki fototerapii / Aleksandr Ivanovich Kopytin. – SPb: Rech', 2010 – 128 s.
3. Nazarevich V. V. Fotografija jak zasib resursuvannja psihoemocijnogo stanu individa / V. V. Nazarevich, I. O. Borejchuk // Psihologija: real'nist' i perspektivi. - 2017. - Vip. 8. - S. 192-197.
4. Tanajlova V.V. Jemocional'nye triggeri. Chuvstva triggeri. [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <https://www.b17.ru/blog/8017/> – 2014.
5. Frizo Mishel'. Novaja istorija fotografii/ Mishel' Frizo [per. s franc. A. Naslednikov]. - SPb.: Machina, 2008.– 337s. - (Tom 1. Chast' 1.).

V. Nazarevich, I. Boreychuk, D.Shostak. Photography's functions as a psychological trigger *Summary* The article deals with the peculiarities of the practical application of photographs in the method of phototherapy, namely, the significance of the impact of the images on the emotional state of respondents of adolescence. The object of this study is the mental states that arise in the process of phototherapy. The subject of the study is the peculiarities of the influence of photography on the emotional state of respondents of adolescence. During the study, it was determined: what are the characteristics of the perception of favorite photographs by respondents; which affects the choice of your favorite photo and the peculiarities of forming self-esteem; which is new and promising for the further development of the method of phototherapy.

Keywords: phototherapy, art-therapy, therapeutic photo, photo, psychological trigger.

УДК 159.923.2

О. М. ГРІНЬОВА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІЗНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті досліджується проблема становлення етнічної ідентичності особистості пізнього юнацького віку. Проаналізовано наукові позиції українських і зарубіжних вчених щодо вивчення проблем етнічного розвитку особистості. Презентовано теоретичний аналіз проблем розвитку етнічної свідомості, самосвідомості, ідентифікації юнаків у сучасній фаховій літературі. Наведено результати експериментального дослідження психологічних особливостей та динаміки розгортання когнітивного й емоційного компонентів етнічної ідентичності особистості віку пізньої юності в сучасному суспільстві. Досліджено психологічні особливості прояву етнічних когніцій юнаків і дівчат у стратегіях їх міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: етнічний розвиток, свідомість, етнічна самосвідомість, етнічна ідентичність, особистість, особистісний розвиток, стратегії етнічної взаємодії, юнацький вік.

В статье исследуется проблема становления этнической идентичности личности позднего юношеского возраста. Проанализированы научные позиции современных украинских и зарубежных ученых относительно изучения проблем этнического развития личности. Представлен теоретический анализ проблем развития этнического сознания, самосознания, самоидентификации юношей в современной специальной литературе.

Представлены результаты экспериментального исследования когнитивного и эмоционального компонентов этнической идентичности личности позднего юношеского возраста в современном обществе. Исследованы психологические особенности проявления этнических когний юношей и девушек в стратегиях их взаимодействия.

Ключевые слова. Этническое развитие, сознание, этническое самосознание, этническая идентичность, личность, личностное развитие, стратегии этнического взаимодействия, юношеский возраст.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови Української держави, стрімкі зміни соціально-політичної ситуації в країні проявляються на рівні особистісному, впливають на розвиток свідомості й самосвідомості кожного громадянина. Руйнація старих, радянських цінностей і несформованість єдиної сучасної загальнодержавної ідеології, національної ідеї, етнічних та громадянських цінностей визначає свободу сучасної людини в процесах її етнічного саморозвитку, однак при цьому – і високу складність становлення її етнічних уявлень про себе та своє буття. У віковому аспекті саме в юності особистість набуває громадянської й соціальної зрілості, а отже – і можливостей не лише до формування когніцій етнічної самосвідомості, але і до автономного від соціального впливу проектування цих когніцій у виміри своєї життєдіяльності й поведінки. Водночас “інформаційні війни” у сучасних ЗМІ, неоднозначність інформації про сучасну соціально-політичну ситуацію в країні, яку одержує сучасна молодь, розчарування у економічних реаліях свого життя, значною мірою ускладнює становлення етнічної ідентичності сучасних юнаків. Усе це визначає високу актуальність і соціальну значущість дослідження цього психічного утворення в ювенальному періоді життя людини.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне й емпіричне дослідження психологічних особливостей етнічної ідентичності особистості упродовж пізньої юності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем етнічного розвитку молоді у сучасній фаховій літературі приділяється значна увага. Розгортання й диференціація життєвої транспективи від найближчого до віддаленого майбутнього, становлення смислових утворень історичного минулого й майбутнього визначають значне розширення можливостей особистості юнацького віку з конструювання когніцій свого етнічного буття. У ранньому юнацькому віці, за О. В. Шевченко, етнічний “Я-образ” особистості набуває більшої структурованості й диференційованості. Позитивне ставлення юнаків до свого етносу та подальша самоідентифікація з ним сприяє становленню і інших етнічних особистісних утворень: прагнення орієнтуватись на етнокультурні цінності своєї нації, потребу в афіліації до власного народу, позитивних інтегрованих уявлень про себе [7]. Однак недостатня узгодженість когнітивних і поведінкових етнічних конструктів значної кількості юнаків і дівчат проявляється у виборі ними неефективних способів етнічної взаємодії, а саме стратегій етніфікації та етнофанатизму (І. І. Кауненко [1]), а також недостатньої толерантності, максималізму та імпульсивності в міжетнічній взаємодії (Л. М. Ондар [2]).

У роботах сучасних вчених з проблеми етнічної ідентичності у пізньому юнацькому віці значна увага приділяється вивченню національного аспекту цього феномена. Так, у роботах С. С. Макаренка підкреслюється смислова основа набуття особистістю національної ідентичності. Процес становлення етнічної ідентичності особистості юнацького віку являє собою встановлення нею смислових зв'язків між власним “Я” і національною спільнотою. Це обумовлює інтеграцію складових національної ідентичності, оскільки “... пов'язує когнітивне “Я” особистості з переживанням національної ідентичності” [3, 352].

Становлення структурних компонентів етнічної ідентичності у пізньому юнацькому віці відбувається нерівномірно. Формування позитивного ставлення й беззаперечного прийняття більшістю українських юнаків етно-національної культури, поваги до багатой історико-культурної спадщини українського народу й стійкого переживання почуття власної гордості поєднується з недостатньо чіткими уявленнями про свої національні особистісні якості. Гостре переживання юнаками складної суспільно-політичної ситуації в Україні на

початку ХХІ ст. також обумовлює їх негативне ставлення юнаків до окремих аспектів політичного й економічного теперішнього країни [4]. Згідно з результатами досліджень Г. А. Ставицького, активізація особистісних засад етнічної ідентичності особистості пізнього юнацького віку не означає нівелювання соціальних детермінант цього феномена. Так, «Революція гідності» в Україні 2013 року обумовила особливо гостре переживання юнаками єдності зі своїм народом, почуття приналежності саме до своєї нації. Це спричинило нерівномірність становлення структурних компонентів етно-соціальної ідентичності юнаків: найвищі показники дослідником було виявлено саме за критерієм етнічно-національної ідентичності (високий рівень у 96,6% досліджуваних). Значно нижчі результати було виявлено за показниками власне національної й соціокультурної ідентичності [6].

Становлення ціннісно-сміслових детермінант етнічного саморозвитку особистості обумовлює необхідність інтеграції нових етнічних смислових структур з вже сформованими на попередніх етапах онтогенезу, переважно соціально детермінованими, етнічними когніціями і стратегіями поведінки. Узгодження етнічних особистісних утворень є складним завданням для особистості пізнього юнацького віку, вирішення якого впливає на успішність її подальшої етнічної самоідентифікації. Згідно з результатами досліджень Л.М. Співак та Д. В. Піонтовської, показники національної ідентичності у юнаків зростають у віці 18-19 р. і знижуються у віці 19-20 р. [5].

Соціальна ситуація розвитку сучасних юнаків впливає на особливості становлення їх етнічної ідентичності. У пізній юності активізація ціннісно-сміслових конструктів свідомості все більше переорієнтовує особистість на вибудовування власних етнічних когніцій. Нерівномірність та відсутність лінійної позитивної динаміки становлення показників етнічної самоідентифікації сучасної молоді визначає необхідність подальших емпіричних досліджень психологічних особливостей цього психічного утворення, особливостей прояву етнічних когніцій юнаків в умовах їх соціальної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для виявлення особливостей становлення когнітивного і емоційного компонентів етнічної ідентичності юнаків було використано методику, що вимірює вираженість етнічної ідентичності особистості Дж.Фінні. За цією методикою, показники когнітивного компонента етнічної ідентичності юнаків відображають їх прагнення до пізнання свого етносу, його історії й культури, дотримання етнічних традицій, рефлексивного самоосмислення як представника своєї нації та ін. Рівень розвитку етнічної складової етнічної ідентичності респондентів дає можливість виявити наявність у них позитивних емоційних ставлень до свого етносу, переживання приналежності до своєї етнічної групи, єдності з нею. Для дослідження психологічних особливостей прояву етнічної ідентичності юнаків у виборі ними стратегії етнічної взаємодії було використано опитувальник «Типи етнічної ідентичності» Г.У. Солдатової та С. В. Рижової. Експериментальне дослідження було проведено на базі факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. У дослідженні взяли участь 178 студентів віком 17-21 рік.

За результатами використання «Опитувальника, що вимірює вираженість етнічної ідентичності» особистості Дж.Фінні, максимальна кількість балів, яку можуть набрати учасники за шкалами вираженості когнітивної та афективної складових етнічної ідентичності особистості, складає 20 і 28 відповідно.

Мінімально можлива кількість балів - 4 і 7. Для обробки та узагальнення кількісних показників цієї методики усіх студентів нами було зараховано до високого (16-20 балів – когнітивна складова, 22-28 балів – афективна складова), середнього (10-15 балів і 15-21 бал) та низького (4-9 балів, 7-28 балів) рівнів когнітивного та афективного структурних компонентів етнічної ідентичності особистості. Результати обробки одержаних експериментальних даних представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Психологічні особливості когнітивного та афективного компонентів етнічної ідентичності юнаків

n=178

Компонент етнічної ідентичності	Рівень розвитку психічного утворення	Кількість учасників експерименту (у %)				
		17 років	18 років	19 років	20 років	21 рік
Когнітивний	високий	14,28	15,78	8,82	6,25	21,87
	середній	62,28	71,05	70,59	75,00	75,00
	низький	21,44	13,17	20,59	18,75	3,13
Емоційний	високий	59,52	55,26	52,94	34,37	50,00
	середній	33,33	39,47	44,11	46,87	43,75
	низький	7,14	5,26	2,94	18,75	6,25

У всіх вікових групах рівень когнітивного компонента етнічної ідентичності більшості учасників експерименту відповідає середньому. Показники розвитку афективної складової упродовж пізньої юності є вищими, ніж когнітивної. Юнаки й дівчата глибоко емоційно переживають приналежність до власного етносу. Осмислення власних етнічних когніцій для них є складним життєвим завданням. У віці 17-18 років динаміка когнітивної та афективної складових етнічної ідентичності особистості є неоднорідною: зменшується кількість учасників експерименту як з високим, так і з низьким рівнями цього психічного утворення. Зменшення кількості учасників дослідження з низьким рівнем цього психічного утворення відображає наявність особистісних ресурсів людини в цьому віці для саморозвитку етнічної ідентичності. Однак у масовому досвіді не всі юнаки успішно використовують ці можливості. У віці 18-19 років, як зазначають О. В. Люсова, О. Ю. Пурло та ін., особистість переосмислює екзистенційні й цільові когніції свого буття. У етнічному домені життєвого простору ці процеси інтенціюють перебудову етнічних когніцій життя юнаків, трансформації переважно соціально детермінованих етнічних смислів і цінностей свого життя у все більш автономно вибудовані, реконструйовані. Ці трансформації проявляються у зменшенні кількості юнаків з високим рівнем етнічної ідентичності. Наприкінці пізньої юності, у віці 20-21 рік, відбувається подальша активізація когнітивної та емоційної складових етнічної ідентичності юнаків на основі автономно вироблених ставлень до себе й свого етнічного буття. Зокрема, за висловлюваннями самих юнаків, “став критично ставитись до ЗМІ і маю власну думку про життя у своїй країні”, “прагну жити у своїй країні та не зважаю на приклади інших”, “насамперед важливо те, що я маю і можу зробити для своєї країни”, “я українка і прагну бути гідною своєї нації” та ін.

Для виявлення стильових особливостей взаємодії юнаків з представниками свого та інших етносів було використано опитувальник «Типи етнічної ідентичності» Г. У. Солдатової, С. В. Рижової. При проведенні цієї методики респонденти відповідають на 5 питань за кожним з розроблених авторами типом етнічної взаємодії. Такими типами є етнотолерантність, етнічна індіферентність, норма, етногеоїзм, етноізоляціонізм, етнофанатизм. За кожною шкалою учасники експерименту можуть набрати від 0 до 20 балів. До високого рівня прояву кожної з вищезазначених стратегій зараховано юнаків, які набрали 14-20 балів. Середньому рівню відповідає результат у 7-13 балів. До низького рівня сформованості та використання відповідної стратегії міжособистісної взаємодії було віднесено респондентів з результатом у 0-6 балів.

Узагальнені результати дослідження представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

**Психологічні особливості становлення стратегій етнічної взаємодії особистості
упродовж пізньої юності**

n=178

Стратегія етнічної взаємодії	Рівень стратегій етнічної взаємодії	Показники наповнюваності підгруп різного рівня (у %)				
		17 років	18 років	19 років	20 років	21 рік
Етнотолерантність	високий	9,52	26,31	14,70	21,87	12,50
	середній	42,85	55,26	67,64	53,12	71,87
	низький	47,61	18,42	17,66	25,00	15,63
Етнічна індиферентність	високий	28,57	21,05	14,70	25,00	37,50
	середній	66,66	73,68	76,47	75,00	62,50
	низький	4,76	5,27	8,82	0,00	0,00
Етнічна норма	високий	80,95	89,47	91,18	78,12	90,62
	середній	14,28	10,52	8,82	21,88	9,37
	низький	4,76	0,00	0,00	0,00	0,00
Етноетноцизм	високий	4,76	15,78	14,70	6,25	18,75
	середній	71,42	55,26	64,72	59,37	59,37
	низький	21,42	28,94	20,58	34,37	21,87
Етноізоляціонізм	високий	9,52	5,26	0,00	6,25	9,37
	середній	61,90	73,68	70,58	43,75	34,37
	низький	28,57	21,05	29,41	50,00	56,25
Етнофанатизм	високий	33,33	39,47	29,41	21,87	31,25
	середній	61,90	55,26	61,76	56,25	46,87
	низький	4,76	5,26	8,82	21,87	21,87

Як видно з таблиці 2, у віці 17-18 років високого рівня розвитку досягають різні стратегії етнічної взаємодії юнаків: етнотолерантність, етнічна норма, етноетноцизм, етнофанатизм. Показники етнічної індиферентності знижуються. Активізація афективної складової етнічної ідентичності юнаків сприяє нівелюванню байдужості до власного етносу та виробленню емоційного ставлення до нього. У масовому досвіді це ставлення може бути як позитивним, так і негативним. Подальше зниження показників формування стратегій етнотолерантності, етнічної індиферентності, етноізоляціонізму в віці 18-19 років, етнофанатизму в віці 18-20 років, етнічної норми та етноетноцизму в віці 19-20 років відображає проектування все більш автономних смисложиттєвих, ціннісних орієнтацій, етнічних когніцій юнаків у процеси переосмислення ними способів конструювання етнічної взаємодії. У віці 20-21 рік підвищуються показники етнічної норми, а також стратегій етноетноцизму, етнофанатизму та етнічної індиферентності. Найбільш продуктивною стратегією етнічної взаємодії особистості є норма (нормальна етнічна ідентичність). Високий рівень сформованості цієї стратегії виявлено у 90,91% юнаків віком 21 рік. Зростання кількості юнаків, які використовують стратегії етноетноцизму й етнофанатизму у соціальних взаєминах, визначається неоднозначністю осмислення й гострим емоційним переживанням респондентами сучасних реалій соціально-політичного та громадянського буття в країні. На вибір респондентами стратегії етнічної індиферентності впливає висока складність осмислення й вироблення ними власного, критичного ставлення до етнічних аспектів соціальної дійсності, а також переорієнтація наприкінці пізньої юності на більш конкретні проблеми життєдіяльності - питання подальшого працевлаштування, конкретизацію життєвих цілей і планів найближчого майбутнього тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Результати здійсненого теоретико-експериментального дослідження становлення етнічної ідентичності особистості в пізній юності дають можливість констатувати, що цій науковій проблемі у фаховій літературі приділяється значна увага. У роботах юнацький вік розглядається як

сензитивний період етнічного саморозвитку особистості. Водночас складність осмислення молоді людиною сучасних реалій етнічного буття, вплив різних соціальних детермінант можуть спричинювати гальмування цього психічного утворення. Результати експериментального дослідження дають можливість констатувати, що розвиток емоційної складової етнічної ідентичності сучасних юнаків перевищує показники становлення когнітивного компонента цього утворення. Це проявляється у пристрасному, небайдужому ставленні респондентів до свого етнічного буття. Однак у переважній більшості юнаків вибір стратегії етнічної норми в умовах міжособистісної взаємодії поєднується з менш продуктивними стратегіями – етноegoїзмом, етнофанатизмом. Висока складність осмислення й вироблення власних ставлень юнаками до себе як представника власного етносу в умовах різноманітного й суперечливого впливу інформаційного контенту сучасних ЗМІ спричинює і вибір деякими респондентами навіть наприкінці пізньої юності стратегії етнічної індиферентності. Усе це обумовлює необхідність розробки й впровадження у практику роботи сучасних вищих навчальних закладів, соціальних центрів і організацій по роботі з молоддю спеціальних програм психологічного супроводу для оптимізації становлення етнічної ідентичності особистості в пізньому юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Кауненко И.И. К проблеме формирования национальной идентичности в юношеском возрасте (на материале Молдовы) / И.И.Кауненко // Журнал прикладной психологии. – 2000. – №1. – С. 59.
2. Ондар Л.М. О результатах исследования этнической идентичности в юношеском возрасте / Л.М.Ондар // Вестник Тывинского государственного университета. – 2009. – №1. – С. 90-95.
3. Макаренко С.С. Національна ідентичність як складова формування Я-концепції особистості / С. С. Макаренко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2012. – Вип. 2(2). – С. 345-354.
4. Співак Л.М. Вікова динаміка національної самоідентичності особистості в юності / Л.М.Співак, Д.В.Піонтківська // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2014. – Вип. 49. – С. 145-153.
5. Співак Л. М. Динаміка розвитку національної самосвідомості юнацтва в умовах психологічного супроводу / Л.М.Співак // Вісник Одеського національного університету. – 2015. –Т.2. – Вип. 4. – С. 131-140.
6. Ставицький Г.А. Ідентичність як механізм розвитку етнічної самосвідомості у старшому юнацькому віці / Г. А. Ставицький // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2013. – Вип. 13. – С. 146-153.
7. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні я-образу особистості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Шевченко. – К., 2005. – 213 с.

References

1. Kaunenکو I.I. K probleme formirovaniya nacional'noj identichnosti v junosheskom vozraste (na materiale Moldovy) / I.I.Kaunenکو // Zhurnal prikladnoj psihologii. – 2000. – №1. – S. 59.
2. Ondar L.M. O rezul'tatah issledovaniya jetnicheskoy identichnosti v junosheskom vozraste / L.M.Ondar // Vestnik Tyvinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – №1. – S. 90-95.
3. Makarenko S.S. Nacional'na identichnist' jak skladova formuvannja Ja-koncepcii osobistosti / S. S. Makarenko // Naukovij visnik L'vivs'kogo derzhavnogo universitetu vnutrishnih sprav. Serija psihologichna. – 2012. – Vip. 2(2). – S. 345-354.
4. Spivak L.M. Vikova dinamika nacional'noi samoidentichnosti osobistosti v junosti / L.M.Spivak, D.V.Piontkivs'ka // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni G. S. Skovorodi. Psihologija. - 2014. - Vip. 49. - S. 145-153.

5. Spivak L.M. Dinamika rozvitku nacional'noi samosvidomosti junactva v umovah psihologichnogo suprovodu / L.M.Spivak // Visnik Odes'kogo nacional'nogo universitetu. – 2015. – T.2. – Vip. 4. – S. 131-140.
6. Stavic'kij G.A. Identichnist' jak mehanizm rozvitku etnichnoi samosvidomosti u starshomu junac'komu vici / G. A. Stavic'kij // Mizhnarodnij naukovij forum: sociologija, psihologija, pedagogika, menedzhment. – 2013. – Vip. 13. – S. 146-153.
7. Shevchenko O.V. Nacional'na identifikacija u stanovlenni ja-obrazu osobistosti. – dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / O. V. Shevchenko. – K., 2005. – 213 s.

O. Grinova. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY YOUTH AGE ETHNIC IDENTITY'S DEVELOPMENT

Summary. *The problem of personality's elder youth age ethnic identity development is researched in the article. Points of view of modern ukrainian and foreign scientists about defferent problems of persoality's ethnic development are analyzed. Youth is considered in psychological literature as a sensitive age stage for development of ethnic mental structures of human. Theoretical analysis of problems of development ethnic selfconsciousness, self-definition of youngsters in modern psychological literature is represented. Dynamics of people ethnic development in early and elder youth age is considered. An influence of social situation of development, the Revolution of Dignity on young people ethnic identity's forming is analyzed. Sense and value orientations as personal determinants of young people ethnic's identity development are represented. Points of view of modern scientists about special features of modern youngster's relation to historical past and modern stage of Ukraine's development are considered. Results of experimental research of elder youth age personality's ethnic identity development are represented. Special features of cognitive and emotional components of ethnic identity's development are appeared. During elder youth age data of ethnic identity's emotional component exceed data of cognitive component. Special features of influence of cognitive and emotional components of youngsters ethnic identity's on strategies of their intepersonal ethnic relations are analyzed. Dynamics of strategies of ethnic normal identity, ethnic selfish, ethnic bigotry, ethnic indifference in persobality's social relations during elder youth age are represented.*

Key words. *Ethnic development, consciousness, ethnic selfconsciousness, ethnic identity, personality, personality growth, strategies of ethnic interrelations, youth age.*

УДК [159.922.8:159.942]:378.147-057.875

О. В. ДЖЕДЖЕРА

ЕМОЦІЙНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті здійснено обґрунтування детермінуючого впливу емоційних переживань на ефективність навчальної діяльності студентів. Представлено розуміння автором сутності ефективності навчальної діяльності студентів як відносної функціональної характеристики якості, що відображає спроможність досягати корисних (відповідних цілям та цінностям навчання) результатів з найменшими витратами (найнижчою ціною) психічної і фізичної енергії та часу. Висвітлено результати дослідно-експериментальної роботи, які підтверджують, що емоційні переживання студентів є істотним чинником впливу на ефективність їхньої навчальної діяльності у результативному аспекті..

Ключові слова: *студенти, навчальна діяльність студентів, ефективність навчальної діяльності студентів, емоційна сфера, емоція, переживання, емоційне переживання, чинник, детермінація.*

В статье осуществлено обоснование детерминирующего влияния эмоциональных переживаний на эффективность учебной деятельности студентов. Представлено понимание автором эффективности учебной деятельности студентов как относительной

функциональной характеристики качества, которая отображает способность достигать полезных (соответственных целям и ценностям обучения) результатов с наименьшими затратами (самой низкой ценой) психической и физической энергии и времени. Освещены результаты исследовательско-экспериментальной работы, которые подтверждают, что эмоциональные переживания являются существенным фактором воздействия на эффективность учебной деятельности студентов в ее результативном аспекте.

Ключевые слова: студенты, учебная деятельность студентов, эффективность учебной деятельности студентов, эмоциональная сфера, эмоция, переживание, эмоциональное переживание, фактор, детерминация.

Постановка проблеми. В умовах інтенсифікації темпів життя, що є особливо виразною на сучасному етапі розвитку світової спільноти, набуває актуальності проблема підвищення ефективності діяльності особистості. Відповідно до числа цільових векторів розвитку сучасної вищої освіти долучається завдання забезпечення ефективності учіння студентів. Психологічний аспект його розв'язання значною мірою пов'язаний з пошуком детермінуючих чинників такої ефективності. Особливе місце серед них належить емоційній сфері особистості і зокрема емоційним переживанням, що забезпечують певну якість реагування на обставини навчання на найінтимнішому психічному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах психолого-педагогічної науки проведено чимало теоретичних досліджень, присвячених питанням забезпечення ефективності навчального процесу і навчання (В. Аверін, Ю. Бабанський, В. Блінов, А. Реан, Н. Тализіна, В. Якунін), навчальної діяльності учнів та студентів (О. Касянова, С. Котова, Ю. Орлов, Л. Рябченко, І. Шаповал). Увагу вчених привертають можливості досягнення оптимальних результатів навчальної діяльності особистості (В. Давидов, Д. Ельконін, К. Платонов, Л. Подоляк, С. Смирнов, В. Юрченко), високої академічної або навчальної успішності (В. Заслуженюк, В. Семиченко, М. Францева, Н. Шевченко).

У наукових працях також аналізуються чинники результативності навчальної діяльності (А. Реан, Б. Якунін), обґрунтовуються шляхи підвищення ефективності навчання (В. Бойченко, Т. Криворук). Значення емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності особистості розкривається у роботах І. Беха, Б. Блума, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Л. Ітельсона, В. Кудіна, О. Леонтьєва, Й. Лінгарта, Я. Плікус, С. Рубінштейна, Б. Скіннера, Н. Тализіної, Д. Фельдштейна, В. Шадрікова, О. Чебикіна. Розумінню сутності такої регуляції допомагають праці, в яких обґрунтовуються можливості впливу емоційного переживання на характер перебігу психічних процесів (Т. Кириленко, Ф. Лерш, Д. Овсянніков-Куліковський, К. Роджерс), зокрема на якість та результати навчальної діяльності особистості (Гузь, Н. Гузь, І. Імедадзе, З. Карпенко, О. Кормило, Л. Мітіна, Л. Рожина, С. Смирнов, Л. Фрідман).

Водночас варто зазначити, що проблема взаємозв'язку між емоційними переживаннями студентів та ефективністю їхньої навчальної діяльності ще не отримала достатньо повного відображення у наукових дослідженнях.

Формулювання цілей статті: обґрунтувати наявність детермінуючого впливу емоційних переживань на ефективність навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психолого-педагогічних джерелах використовують категорію «ефективність» для оцінки якості навчальної діяльності студентів переважно у контексті її результативності (С. Архангельський, Г. Батуріна, В. Блінов, А. Кірсанов, Ю. Орлов). Окремі дослідники вважають, що такий результат треба розглядати у співвідношенні з використаними на його досягнення ресурсами (В. Пікельна) або часовими витратами (О. Малихін, М. Садовий).

В останньому контексті категорія «ефективність навчальної діяльності» розкриває, з одного боку, кількісні і якісні характеристики її результатів (відображених в об'єктивних та суб'єктивних, раціональних та емоційних оцінках за показниками обсягу знань, умінь і навичок; рівні розвитку здібностей, сформованості та змісті навчальних мотивів тощо з позиції відповідності заданим параметрам навчання); з іншої сторони – кількісні

характеристики витрат (матеріальних, часових, енергетичних, психічних тощо), задіяних задля досягнення таких результатів.

Тобто ефективність навчальної діяльності можна вважати відносною функціональною характеристикою її якості, що відображає спроможність того, хто навчається, досягати корисних (відповідних цілям та цінностям навчання) результатів з найменшими витратами (найнижчою ціною) психічної і фізичної енергії та часу.

Варто погодитись з Я. Плікус, яка стверджує, що ефективність навчальної діяльності залежить значною мірою від суб'єктивних чинників, які «можуть бути зведені або до проблеми мотивації, або до проблеми компетенції (сфера раціонального знання), або до проблеми психічного стану (сфера переживання)» [9, 143]

При цьому варто підкреслити, що важливу роль у досягненні високої ефективності навчання виконує емоційна сфера особистості та, зокрема, її емоційні переживання – форма «вияву значущого ставлення суб'єкта до об'єкта, ситуації, іншої людини, самої себе, ... даності нам нашого ставлення до того, що нас оточує», факту «нашого внутрішнього досвіду», в якому «знання про дійсність є невід'ємними від ставлення до неї» [4, 29], отже, специфічної психічної форми відображення дійсності, що реалізується з допомогою емоційно-почуттєвих феноменів, забезпечує певну якість ставлення особистості до реальних або уявних, наявних, минулих або майбутніх подій та позначається на її поведінці й діяльності.

Згідно з висновками Ф. Лерша, переживання виконує виключно важливу функцію у діалозі людини зі світом – воно об'єднує в собі взаємозалежні душевні процеси сприйняття та орієнтації у світі, пробудження емоцій, прагнень і бажань, вироблення відповіді на його впливи [6, 95].

Тобто, як стверджує С. Максименко, переживання є своєрідним містком між усвідомлюваними й неусвідомлюваними процесами і «виступає як доведення стану до свідомості людини» [7, 408].

Як відомо, навчальний процес в освітньому закладі завжди супроводжується низкою емоціогенних ситуацій, пов'язаних як зі змістом дидактичного матеріалу, так і з організаційними умовами та індивідуальними особливостями емоційного реагування його учасників. [11, 37]. При цьому, згідно з твердженням Л. Рожиної, різноманітні емоційні переживання, які виникають у ході учіння «можуть детермінувати виникнення почуття нескінченності пізнання і почуття нестачі, обмеженості власного знання, задоволення від успішного обігу та завершення мисленнєвої діяльності, примноження особистісних досягнень і розчарування в ситуації недостатньої продуктивності навчально-пізнавальної діяльності, її низької оцінки і самооцінки, радості від можливості і здатності індивідуальним чином демонструвати свої навчальні досягнення ...» [10, 24].

Відтак, як слушно зазначає автор, емотивний компонент навчання є обов'язковою умовою його успішності, оскільки переживання позитивної модальності, які виникають у ході цього процесу, виступають значущим стимулом до пошуків нового і нерозкритого в досліджуваних об'єктах, до виникнення прагнення досягти подальшого успіху, викликати подив у захоплення з боку інших [10, 24].

Тобто, як вважає О. Чебикін, емоційна регуляція навчальної діяльності реалізується внаслідок відображення співвідношення між зовнішніми мотивами успіху або неуспіху в учінні, між внутрішніми мотивами і кінцевим результатом (продуктом) учіння та між, власне, внутрішніми мотивами. Згідно з висновками автора, завдяки переживанню задоволення або незадоволення, впевненості або сумніву активізуються механізми емоційного підкріплення, емоційного спонукання до цілі, емоційного наведення на досягнення цілі, емоційної оцінки результатів діяльності [11, 31].

У зазначеному контексті викликає неабиякий інтерес думка С. Максименка, котрий надає важливого детермінуючого значення переживанню особистістю нужди, яку вважає джерелом життя загалом і учіння зокрема. Підкреслюючи особливу роль цього феномена як центрального компонента творення внутрішнього світу особистості, дослідник зазначає, що

упродовж такого переживання «... я його означаю і визнаю, відкриваю і відкриваюсь, змінюю і змінююсь, і це й є створення мною внутрішнього світу – себе» [7, 427].

Теза про детермінуючий вплив емоційних переживань на результати навчальної діяльності отримала відображення в поглядах В. Гузя, Н. Гузь, О. Кормило. Так, наприклад, В. Гузь і Н. Гузь вважають його основним (емоційно-оцінним) компонентом ставлення особистості до навчальної діяльності [1, 254]. Як переконує О. Кормило, «учіння через переживання нерідко буває ефективнішим ніж «сухе» засвоєння фактів. Ми не просто реагуємо на ті чи інші подразники, ми пізнаємо їх через відчуття і сприймання, орієнтуючись на значення для нас цих подразників, відчуваючи при цьому задоволення чи незадоволення, яке спонукає до подальших дій» [5, 149-150].

Водночас з огляду на особливу роль переживання у детермінації ефективності учіння дослідники (І. Імедадзе, З. Карпенко, Л. Мітіна) розглядають зазначений феномен у контексті взаємозв'язку з мотивацією цієї діяльності.

Як переконує З. Карпенко, афективний чинник виконує надзвичайно важливу смислоутворювальну спонукально-стимулюючу функцію у диспозиційній саморегуляції особистості, що полягає у збудженні потреби та породженні спонукально-енергетичного заряду у вигляді мотиву діяльності [3, 41]. А з погляду І. Імедадзе, мотив власне і є переживанням «суб'єктивної цінності поведінки, взятої в цілому, – в її ситуаційних і потребних компонентах» [2, 92].

Відповідно слушним є висновок Л. Мітіної про те, що емоційні переживання, відображені в емоціях радості, інтересу, здивування, гніву, сорому, страху, страждання, здійснюють стимулюючий або гальмівний вплив на перебіг пізнавальних процесів, організують або дезорганізують мислення і діяльність [8, 7], допомагають або заважають долати труднощі, можуть бути джерелом або перепорою у пошуку розв'язання навчальних завдань, у самовихованні та самовдосконаленні особистості [8, 23-24].

Теоретичні погляди вчених щодо впливу емоційних переживань на ефективність навчальної діяльності особистості отримали підтвердження в констатувальному експериментальному дослідженні, проведеному в Рівненському державному гуманітарному університеті. Його учасниками стали 124 студенти спеціальності «Психологія».

До програми експерименту увійшли два блоки взаємодоповнюючих діагностичних методик: перший з них призначався для виконання завдань щодо дослідження ефективності навчальної діяльності студентів; другий – для вивчення їхніх емоційних переживань.

Ефективність навчальної діяльності студентів досліджувалась в результативному контексті за таким показником, як коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу. З метою виявлення значень коефіцієнта засвоєння навчального матеріалу було проаналізовано успішність студентів за результатами семестрового контролю за формулою:

$$K = n/N, \text{ де}$$

n – кількість балів, отриманих студентом,

N – максимально можлива кількість балів.

Після проведення підрахунків було з'ясовано, що значення досліджуваного коефіцієнта є вищим за 0,7 (середнє значення 0,76), що свідчило про переважно достатній або середній рівень засвоєння навчального матеріалу.

Водночас на підставі аналізу даних стосовно результативності навчання за підсумками семестрового контролю було констатовано наявність студентів з низьким та середнім рівнями навчальних досягнень. Такими показниками визначались відповідно 9,7% та 32,3% учасників експерименту. Високого та достатнього рівня навчальних досягнень досягли відповідно 11,3% та 46,7% майбутніх психологів (рис.1).

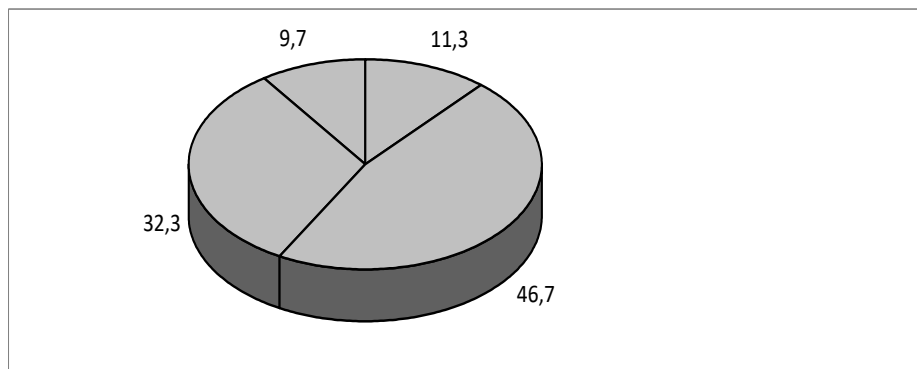


Рис.1. Розподіл студентів за рівнями навчальних досягнень

При цьому, як засвідчили результати, отримані з допомогою тесту-опитувальника Л. Міщенко, певна частина учасників експерименту (36,5%) не отримували задоволення від навчальної діяльності. Проте ставлення до навчальної діяльності переважної частини студентів (62,1%) було переважно позитивним (оцінювалось характеристикою «в межах норми»), а 1,6% з них були цілковито задоволені обставинами навчання.

Водночас у ході дослідно-експериментальної роботи вивчались актуальні емоційні переживання студентів, для чого були застосовані методика діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища (В. Бойко), чотирьохкомпонентний емоційний опитувальник (Л. Рабінович), самооціночний тест «Характеристика емоційності» (Є. Льїн).

Перша із зазначених психодіагностичних методик дала змогу з'ясувати домінуючий знак емоційних переживань та констатувати налаштованість емоційної сфери переважно на: а) позитивні стимули, що в цілому зводилось до превалювання позитивних переживань (ейфоричної активності) у 49,2% респондентів; б) негативні стимули, що призводило до домінування негативних переживань (дисфоричної активності) у 10,5% студентів; в) амбівалентні стимули (рефрактерної активності) у 40,3% учасників експерименту.

З допомогою чотирьохкомпонентного емоційного опитувальника були виявлені рівні вираженості у майбутніх психологів емоційних станів радості, гніву, страху, печалі (табл. 1).

Таблиця 1.

Дослідно-експериментальні дані щодо рівнів вираженості домінуючих емоційних станів, %

Рівні вираженості емоційних станів	Модальність переживання емоційних станів			
	радість	гнів	страх	печаль
високий	46,7	59,7	54,0	43,5
середній	15,3	7,3	14,5	17,7
низький	37,1	33,0	30,5	38,8

Як видно з табл. 1, домінуючими за рівнем вираженості в емоційній сфері студентів виявились:

- переживання гніву – негативного емоційного стану, що виникав внаслідок появи серйозних перешкод у задоволенні потреб і реалізувався у формі афекту. Переживання гніву, яке супроводжувалось високим рівнем напруження та імпульсивності, викликало короточасне піднесення життєвих сил та створювало відчуття активності, досягало найвищого рівня у 59,7% респондентів;
- переживання страху – негативного емоційного стану емоційного або астенічного характеру, який виникав за наявності уявної чи реальної загрози для благополуччя і викликав відчуття невпевненості та незахищеності. Зазначене переживання досягало високого рівня вираженості у 54,0% учасників експерименту.

При цьому переживання найбільш позитивного стеничного стану радості було виявлено на високому рівні вираженості у дещо меншій частини молодих людей (46,7%). Найнижчі значення за вираженістю серед досліджуваних емоційних станів були констатовані відносно переживання астеничного негативно спрямованого емоційного стану печалі – високий рівень його вираженості був зафіксований у 43,5% майбутніх психологів.

Використання самооціночного тесту «Характеристика емоційності» уможливило визначення середніх арифметичних оцінок рівнів вираженості характеристик емоційної збудливості (3,8), інтенсивності емоцій (5,5), стійкості емоцій (3,3) та констатувати наявність негативного впливу емоцій на діяльність і спілкування (4,1).

Кореляційний аналіз (при ступені свободи $df=300$, рівні значимості $p \leq 0,05$ та критичному значенні $r=0,124$), проведений за підсумками проведеного психодіагностичного дослідження, дав змогу виявити наявність впливу емоційних феноменів на ефективність навчальної діяльності студентів (коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу) (табл. 2).

Таблиця 2.

**Кореляційна взаємозалежність коефіцієнту засвоєння
навчального матеріалу та емоційних феноменів**

Характеристики емоційних переживань	Коефіцієнт кореляції
Задоволеність навчальною діяльністю	0,1555
Радість	0,0504
Гнів	-0,0290
Страх	-0,0516
Печаль	-0,0594
Емоційна збудливість	-0,0393
Інтенсивність емоцій	-0,1420
Тривалість емоцій	-0,2156
Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності та спілкування	-0,0632
Реагування на негативні стимули:	
Ейфорична реакція	0,0887
Рефрактерна реакція	-0,0636
Дисфорична реакція	-0,0519
Реагування на амбівалентні стимули:	
Ейфорична реакція	0,0953
Рефрактерна реакція	-0,0406
Дисфорична реакція	-0,1110
Реагування на позитивні стимули:	
Ейфорична реакція	-0,1008
Рефрактерна реакція	0,1001
Дисфорична реакція	0,0473

Виявлена кореляційна залежність полягає у зумовленості позитивних показників засвоєння навчального матеріалу від рівня задоволеності студентів навчальною діяльністю, переживання радості. Крім того, зазначені показники можуть підвищитись за умов зниження рівнів гніву, страху і печалі, інтенсивності та тривалості емоцій, підвищення рівня ейфоричної реакції та зниження рівня рефракторної реакції та амбівалентні стимули, підвищення рівня ейфоричної реакції та зниження рівня рефрактерної реакції на позитивні стимули.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, є підстави стверджувати, що емоційні переживання є істотним фактором впливу на ефективність навчальної діяльності студентів. Отримані результати експериментального дослідження спонукають до висновку про наявність потреби в розробленні корекційної програми з метою

підвищення такої ефективності через вплив на емоційну сферу студентів та оптимізацію їхніх емоційних переживань.

Список використаних джерел

1. Гузь Н.В. Вивчення мотивів учбової діяльності як важливої складової ставлення молодших школярів до навчання / Н.В. Гузь, В.В. Гузь // Наук. вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. Сер. : Педагогіка. – 2011. – № 7. – С. 254–252.
2. Имедадзе И.В. Проблемы полимотивации поведения / И.В. Имедадзе // Вопр. психологии. – 1984. – № 6. – С. 87–93.
3. Карпенко З. Предмет і метод аксіопсихології особистості / З. Карпенко // Психологія і суспільство : Український теоретико-методологіч. соціогуманіт. часопис. – 2009. – № 1 (34). – С. 36–62.
4. Кириленко Т.С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинкові-орієнтований підхід) : монографія / Т.С. Кириленко. – К. : Видавничо-поліграфіч. центр «Київський університет», 2004. – 100 с.
5. Кормило О. Теоретико-методичні засади оптимізації мотивації учіння молодших школярів / О. Кормило / Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 145–153.
6. Лерш Ф. Розуміння особи у психології / Ф. Лерш // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К. : Пульсари, 2001. – С. 93–121.
7. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід / С. Д. Максименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя : учеб.-методич. пособие / Л.М. Митина. – М. : Флинта ; Моск. психолого-социальный ин-т, 1998. – 200 с.
9. Плікус Я.О. Проблема регуляції психічних станів студентів у навчальному процесі / Я.О. Плікус // Вісник Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Сер. : Психологія. – 2011. – Вип. 38. – С. 142–150.
10. Рожина Л.Н. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности студентов / Л.Н. Рожина // Весці БДПУ. Сер. 1. – 2015. – № 1. – С. 20–25.
11. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А.Я. Чебыкин / АН СССР ; О-во психологов СССР. – Одесса, 1992. – 168 с.

References

1. Huz N.V. Vyvchennia motyviv uchbovoi diialnosti yak vazhlyvoi skladovoi stavlennia molodshykh shkoliariv do navchannia / N.V. Huz, V.V. Huz // Nauk. visnyk Melitopolskoho derzh. ped. un-tu. Ser. : Pedahohika. – 2011. – № 7. – S. 254–252.
2. Ymedadze Y.V. Problemy polymotyvatssy povedenya / Y.V. Ymedadze // Vopr. psykholohyy. – 1984. – № 6. – S. 87–93.
3. Karpenko Z. Predmet i metod aksiopsykholohii osobystosti / Z. Karpenko // Psykholohiia i suspilstvo : Ukrainnyi teoretyko-metodolohich. sotsiohumanit. chasopys. – 2009. – № 1 (34). – S. 36–62.
4. Kyrylenko T.S. Poshuk harmonii: emotsiini perezhyvannia ta stany osobystosti (vchynkovi-orientovanyi pidkhid) : monohrafiia / T.S. Kyrylenko. – K. : Vydavnycho-polihafich. tsentr «Kyivskyi universytet», 2004. – 100 s.
5. Kormylo O. Teoretyko-metodychni zasady optymizatsii motyvatsii uchinna molodshykh shkoliariv / O. Kormylo / Psykholohiia osobystosti. – 2010. – № 1. – S. 145–153.
6. Lersh F. Rozuminnia osoby u psykholohii / F. Lersh // Humanistychni pidkhody v zakhidnii psykholohii KhKh st. – K. : Pulsary, 2001. – S. 93–121.
7. Maksymenko S.D. Psykholohiia uchinna liudyny: henetyko-modeliuiuchy pidkhid / S.D. Maksymenko. – K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 2013. – 592 s.
8. Mytna L.M. Psykholohiya professyonalnoho razvytia uchytelia : ucheb.-metodych. posobyie / L.M. Mytna. – M. : Flynta ; Mosk. psykholoho-sotsyalnyi yn-t, 1998. – 200 s.

9. Plikus Ya.O. Problema rehuliatzii psikhichnykh staniv studentiv u navchalnomu protsesi /Ia.O. Plikus // Visnyk Kharkivskoho nats. ped. un-tu im. H.S. Skovorody. Ser. : Psykholohiia. – 2011. – Vyp. 38. – S. 142–150.
10. Rozhyna L.N. Emotsionalnaia rehuliatzia uchebno-poznavatelnoi deiatelnosti studentov / L.N. Rozhyna // Vestsi BDPU. Ser. 1. – 2015. – № 1. – S. 20–25.
11. Chebikyn A.I. Problema emotsionalnoi rehuliatzii uchebno-poznavatelnoi deiatelnosti uchashchysia / A.I. Chebikyn // Vopr.psykhol. – 1986. – № 6. – S. 42–47.

O. Dzhezhera. EMOTIONAL EXPERIENCES AS THE FACTOR FOR THE EFFECTIVENESS OF LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS/

The article substantiates the determining influence emotional experiences on the effectiveness of learning activities of students. Presented understanding the essence of the author of efficiency of educational activities of students as relative functional properties quality of their work, which reflects the ability to achieve useful (relevant goals and values) results at the lowest cost (lowest cost) mental and physical energy and time.

It is proved that the value of this ratio is largely dependent on the characteristics of emotional regulation and in particular the content of emotional experiences individual - forms of display significant student relationship to the learning activities forms of display significant relationship to student learning activities and related situations, to others and to himself as a subject of learning, since the learning process at educational institutions is always accompanied by a number of emotiogenic situations involving as an the content didactic material and with organizational conditions and individual characteristics of the emotional response of participants.

The results of the experimental proving that emotional experiences is a significant factor in of both direct and indirect impact on the effectiveness of learning activities, implemented through its motivational-semantic and functional aspects.

Is outlined prospects of further research is to find opportunities to enhance efficiency of educational of students by optimizing their emotional experiences.

Keywords: students, students learning activities, the effectiveness of learning activities of students, emotional sphere, emotions, feelings, emotional experience, factor, determination.

УДК 37.013(477)

О. В. КАМІНСЬКА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

В статті аналізуються психологічні особливості обдарованих дітей, визначаються найбільш ефективні підходи при роботі вчителя з обдарованими учнями, умови, що сприяють розвитку обдарованості. Звертається увага на необхідність вчасної та диференційованої діагностики типу обдарованості, створення оптимального мотиваційного фону, сприятливого для ефективного засвоєння того чи іншого виду діяльності. Підкреслюється необхідність здійснення психологічного супроводу обдарованих дітей, а також надання необхідних рекомендацій педагогам, що з ними працюють. Визначено вплив педагога на розвиток обдарованості учнів, сукупність якостей, якими він повинен володіти.

Ключові слова: обдарованість, креативність, творчість, здібності, задатки, розвивальне навчання, гуманістично орієнтований підхід, психологічний супровід.

В статье анализируются психологические особенности одаренных детей, определяются наиболее эффективные подходы при работе учителя с одаренными учениками, условия, способствующие развитию одаренности. Обращается внимание на необходимость своевременной и дифференцированной диагностики типа одаренности, создание оптимального мотивационного фона, благоприятного для эффективного усвоения того или иного вида деятельности. Подчеркивается необходимость психологического

сопровождения одаренных детей, а также предоставление необходимых рекомендаций педагогам, которые с ними работают. Определено влияние педагога на развитие одаренности учащихся, совокупность качеств, которыми он должен обладать.

Ключевые слова: одаренность, креативность, творчество, способности, задатки, развивающее обучение, гуманистически ориентированный подход, психологическое сопровождение.

Постановка проблеми. Тенденція до реформування усіх ланок системи освіти, зумовлена реаліями сучасного життя, призводить до необхідності вироблення чіткої стратегії не лише щодо психологічних умов здійснення навчально-виховного процесу в цілому, але й щодо робіт із специфічними категоріями учнів, що потребують особливої уваги, задля розвитку їх здібностей. Однією з таких категорій є обдаровані учні, вчасне виявлення та розвиток здібностей яких є запорукою успішного становлення та саморозкриття особистості в подальшому. Здійснення психологічного супроводу цієї категорії учнів є необхідною умовою розвитку їх природного потенціалу. При цьому значна увага повинна приділятися роботі психолога з вчителями, які працюють з обдарованими учнями, що дозволить забезпечити виявлення творчого потенціалу, підтримання необхідного рівня мотивації щодо розвитку наявних здібностей, створення в класі атмосфери, сприятливої для розвитку особистості кожного учасника навчально-виховного процесу.

Актуальність піднятої проблеми зумовлена тим, що часто вчителі, яким доводиться працювати з обдарованими учнями, не володіють необхідними вміннями та навичками, які дозволили б розкрити творчий потенціал учнів, сприяли б розвитку їх природних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній науці проблема обдарованості продовжує активно вивчатись. Так, Л. В. Кургунцева [5] аналізувала особливості не лише явної, але й потенційної обдарованості дітей, та виявила умови її актуалізації; Н. А. Карпенко [4] досліджувала роль соціального оточення, зокрема батьків, у розвитку обдарованості дитини; О. О. Музика [6] визначила умови мотивації активності обдарованих дітей тощо. Однак, незважаючи на значну кількість праць, присвячених піднятій проблемі, психологічні особливості роботи педагога з обдарованими дітьми залишаються недостатньо дослідженими.

Формулювання цілей статті: обґрунтувати вибір найбільш ефективних стратегій роботи вчителя з обдарованим учнем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Труднощі, що виникають у вчителів при взаємодії з обдарованими учнями, можуть бути зумовлені недостатнім оволодінням педагогом навичками роботи з такою категорією вихованців; використанням щодо них загальних підходів роботи, без урахування індивідуально-психологічних особливостей зазначеної категорії учнів; різноманітністю видів обдарованості та методологічних схем, що можуть характеризуватися суперечливістю тощо.

З урахуванням цього визначено пріоритетні напрямки реформування системи освіти:

– необхідність створення державної системи добору і навчання талановитої молоді, розробка і запровадження механізмів її державної підтримки. Підкреслюється необхідність удосконалення і розвитку вітчизняних традицій з пошуку, підтримки і розвитку обдарованих дітей та молоді; сприяння їх залученню до участі у всеукраїнських і міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо;

– потреба у забезпеченні однакового доступу до освіти дітей і молоді з особливими потребами за рахунок забезпечення варіативності здобуття базової освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. Для цього передбачено створення цілісної багаторівневої системи закладів різних типів та форм власності для забезпечення розвитку здібностей, талантів та обдарувань дітей та молоді, а також індивідуалізацію навчання обдарованої учнівської та студентської молоді;

– необхідність залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства в освітню сферу. При цьому визнається, що у системі педагогічної освіти повільно впроваджуються багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти, не

забезпечується диференційована підготовка педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах нового типу [1].

М. Г. Шемуда виділяє такі суперечності, які виникають в процесі розв'язання проблеми роботи з обдарованими дітьми: невідповідність між соціальною потребою у педагогічно обдарованих, творчих учителях, здатних формувати всебічно розвинену особистість учня та відсутністю відповідної цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів; невідповідність між необхідністю виховання нової генерації педагогічних кадрів, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини і нерозробленістю комплексу теоретичних і методичних засад щодо забезпечення підготовки вчителя, здатного працювати із здібними дітьми. У реалізації зазначеної проблеми все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки вчителя до здійснення відповідної діяльності, тому велика увага надається вдосконаленню педагогічної майстерності кожного педагога [8].

В структурі обдарованості виділяють: домінування інтересів і мотивів; емоційну заглибленість у діяльність; мотивацію прагнення до успіху; загальну і естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності; розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації; несвідоме, інтуїтивне вирішення проблеми («нелогічне»); стратегічність в інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти в конкретних предметних сферах); креативність, гнучкість та оригінальність мислення, чутливість до всього нового, готовність до ризику тощо [5].

Прояви обдарованості характеризуються значною індивідуальністю, оскільки пов'язані з винятково своєрідним поєднанням різних сфер психіки в обдарованій людині. Специфіка прояву обдарованості є одним із критеріїв виділення видів обдарованості: за широтою проявів (загальна і спеціальна); за типом діяльності, в якій проявляється (інтелектуальна, академічна, творча, спортивна, організаторська, соціальна, технічна, художня тощо); за інтенсивністю прояву (підвищена готовність до навчання, обдаровані, високообдаровані, винятково (особливо) обдаровані); за видом прояву (явна, прихована); за віковими особливостями прояву (стабільна або епізодична) та ін. [4].

Л. В. Герасіменко виділяє такі особливості обдарованих дітей, як: допитливість і нестриманість у зауваженнях і запитаннях; активність, що виявляється в підказках однокласникам, які тривалий час роздумують над відповідями; невідповідність інтелектуального розвитку фізичному і соціальному; неухважність, що може бути зумовлена нецікавістю навчання, оскільки навчальна програма не відповідає рівню розвитку обдарованого учня; часті зміни настрою; тенденція до виправдання своїх негативних вчинків і перекладання відповідальності за них на інших; недовіра до вчителя; не підкорення авторитетам; надмірна чутливість до критики в свою адресу і тенденція критикувати інших [2].

Дослідження проблеми актуалізації потенційної обдарованості як прагнення особистості до інтеграції своїх потенційних можливостей, до реалізації своїх здібностей та талантів, покликання та призначення, до більш повного розуміння і прийняття власної сутності слід проводити на засадах системного та особистісно-орієнтованого підходів, тобто розуміння обдарованості як складної інтеграційної цілісності у сукупності мотиваційних, когнітивно-креативних, емоційних та інших особистісних характеристик обдарованої особистості, яка на основі розуміння свого істинного місця та місця інших в суспільстві реалізує свою потенційну обдарованість і виступає творцем об'єктивної реальності. Високий рівень мотивації прагнення до успіху, внутрішньої мотивації, розвинений інтелект та висока креативність, сформовані навички соціальної компетенції, позитивні емоційні характеристики ефективно впливають на процес актуалізації потенційної обдарованості [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяють виділити чотири стратегії навчання академічно обдарованих дітей, що можуть застосовуватися в різних комбінаціях, а саме: прискорення (проходження інтенсивних курсів навчання за спеціальними програмами); поглиблення (більш глибоке вивчення тем чи дисциплін певних галузей знань); збагачення (вихід за рамки вивчення традиційних тем за рахунок установа зв'язків з іншими темами, проблемами чи дисциплінами), що може здійснюватися в рамках традиційного

освітнього процесу, а також через участь учнів у дослідницьких проектах, використання спеціальних інтелектуальних тренінгів розвитку тих чи інших здібностей тощо; проблематизація (стимулювання особистісного розвитку учнів з використанням оригінальних пояснень, переглядом наявних відомостей, пошуком нових значень і альтернативних інтерпретацій) [7].

Саме вчитель створює атмосферу, яка може надихати учня або руйнувати його впевненість у собі, заохочувати чи пригнічувати інтереси. Щоб створити сприятливу атмосферу педагог повинен використовувати такі творчі методи: стимулювати бажання учнів працювати самостійно; заохочувати до роботи над проектами, запропонованими самими учнями; переконувати учнів у тому, що вчитель є їхнім однодумцем; заохочувати до максимальної захопленості у спільній діяльності; уникати будь-якого тиску на дітей, створювати розкуту атмосферу; надавати дитині свободу вибору галузі застосування своїх здібностей [3]. О. Е. Жосан вважає, що готовність учителя до роботи з обдарованими учнями виявляється у високому рівні професійно-педагогічної компетентності спеціаліста до даного виду діяльності, що базується на сукупності спеціальних знань і вмінь та стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність. Зважаючи на це, були визначені такі компоненти готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями: позитивна мотивація, достатній рівень професійно-педагогічної компетентності, рефлексія [3].

У структурі готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями можна виділити декілька критеріїв. Мотиваційно-вольовий критерій містить професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, які характеризують здатність спеціаліста здійснювати роботу з розвитку здібностей та обдарувань учнів. Інтелектуально-операційний критерій відображає наявність певного рівня професійної компетентності (необхідних загальних гуманітарних і спеціальних знань з теорії та методики навчально-виховної роботи; професійних умінь, необхідних для ефективної реалізації діагностичної, прогностичної, конструктивної, формуальної, комунікативної, аналітичної функцій за основними напрямками роботи: створення умов розвитку особистості в шкільному колективі; індивідуально-корекційна робота з обдарованими учнями; взаємодія з іншими учасниками навчально-виховного процесу для реалізації цілей та завдань діяльності. Оцінювально-рефлексивний критерій готовності характеризує вчителя з точки зору його вміння аналізувати результати своєї діяльності, усвідомлення ним свого рівня професійної підготовки до реалізації мети і завдань роботи, а також усвідомлення потреби в професійній самоосвіті, самовдосконаленні [7].

Під педагогічною діагностикою розуміють процес, що відповідає умовам оптимального виконання таких педагогічних завдань: встановлення характеру мотивації навчання особистості; визначення умов для саморозвитку й творчої самореалізації особистості; оцінювання рівня професійної компетентності й рівня розвитку професійної компетенції. Педагогічна діагностика є інструментом створення механізмів психолого-педагогічної підтримки, прогнозування й проектування тенденцій розвитку професійної діяльності педагога. Послідовність системи дій вчителя у сучасній педагогіці розглядається у зв'язку з необхідністю формування готовності до самоуправління розвитком особистісно й професійно значущих якостей [8].

Для роботи з обдарованими дітьми від учителя вимагається: загальна професійна педагогічна підготовка, предметні, психолого-педагогічні, методичні знання та вміння; високий рівень професійної компетентності в контексті системи пошуку, підтримки та розвитку особистості; наявність професійно важливих особистісних якостей (необхідного рівня інтелектуального розвитку, адекватної самооцінки, творчого особистого світогляду, доброзичливості та об'єктивності при оцінюванні діяльності учнів, почуття гумору, неупередженості, впевненості, енергійності); особлива витривалість нервово-психічної системи, емоційна стабільність; вміння розпізнавати ознаки обдарованості в інтелектуальній діяльності, творчих проявах, художній майстерності, спілкуванні, руховій сфері та заохочувати своїх учнів; вміння залучати до виявлення та розвитку обдарованості учня батьків, однолітків, створюючи з їх допомогою сприятливе середовище для розвитку

здібностей та обдарувань учня; почуття відповідальності за результати роботи з обдарованими учнями; безперервне підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності для поліпшення результативності роботи з обдарованими учнями [7].

Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня ставлять високі вимоги до особистості педагога, розвитку його творчого потенціалу. На сьогодні актуальності набувають такі зміни в організації професійної підготовки вчителя як: розвиток організаційної структури педагогічної освіти за рахунок запровадження ступеневої системи освіти, що дасть змогу забезпечити варіативність навчання (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій) і цим самим сприяти більш повній реалізації творчого потенціалу особистості, зробіть навчання більш гнучким, спроможним реагувати на зміни соціальних процесів; диференціація змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя для різних груп учнів протягом всього терміну навчання, що знаходить своє відображення у багатоваріантних навчальних планах та програмах; індивідуалізація навчання, здійснення якої, на думку експертів, полягає у реалізації концепції підготовки педагогів різних спеціальностей, спеціалізацій та профілів; навчанні за індивідуальними програмами і планами; у розробці широкого кола освітньо-професійних програм; технологізація процесу навчання; запровадження нових методів, форм, засобів та технологій навчання, адже організаційно-методична гнучкість забезпечить свободу вибору рівня освіти, спеціалізації та профілю залежно від спрямованості особистості, її здібностей та можливостей (обдарувань) [3].

Серед обов'язкових рис особистості вчителя виділяють: позитивну «Я-концепцію», яка забезпечує педагогу віру в успіх, у власні сили, в свою компетентність, бажання творчо працювати, підтримуючи добрі стосунки з дітьми; цілеспрямованість і наполегливість, що дозволяє активно працювати за однією із аргументовано вибраних методик; зрілість, виявом якої є чітко усвідомлені цілі і завдання; емоційна стабільність, що забезпечує зразок для наслідування дітям; чуйність; інтелект – інтелектуальні здібності, що виявляється у вільному володінні базовими поняттями, які належить засвоїти дітям; інтелектуальна компетентність, що дозволяє свідомо сприяти розвитку дітей, поступовому їх переходу з перцептивного рівня на діяльнісний [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Розвиток творчої, обдарованої особистості – це складний та поетапний процес, який вимагає від вчителя спеціальних знань, вмінь та навичок. Розкрити здібності учня допомагає застосування гуманістично орієнтованого підходу, індивідуалізація навчання, застосування інтерактивних форм передачі інформації, використання проблемного підходу у навчанні. Ставлення до учня перш за все як до особистості, сприйняття його як рівного є умовою саморозкриття обдарованої дитини, вільної реалізації нею своїх здібностей.

Перспективним напрямком дослідження є здійснення подальшого аналізу особливостей навчання обдарованої дитини, розкриття її потенціалу.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями як складова його професійної компетентності / О. Є. Антонова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – №12. – С. 66-69.
2. Герасіменко Л. В. Підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми [Текст]: 5, 2002. - (Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту) / Л.В. Герасіменко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – №5. – С.45-51.
3. Жосан О. Е. Концептуальні засади підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями / О. Е. Жосан [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://cmsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/obdarovani.doc>

4. Карпенко Н.А. Генезис розуміння батьками проявів дитячої обдарованості: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. А. Карпенко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 18 с.
5. Кунгурцева Л. В. Актуалізація потенційної обдарованості дітей-сиріт юнацького віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Кунгурцева; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – 20 с.
6. Музика О.О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.О. Музика ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 17 с.
7. Одаренные дети. Пер. с англ./ Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Сатурн, 2001. – 376 с.
8. Шемуда М.Г. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми / Шемуда М.Г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009-04/09smnwgp.pdf

References

1. Antonova O. Ye. Pidgotovka majbutn`ogo vchy`telya do roboty` z obdarovany`my` uchnyamy` yak skladova jogo profesijnoyi kompetentnosti / Antonova O. Ye. // Visny`k Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Franka, 2003. – #12. – S. 66-69.
2. Gerasimenko L. V. Pidgotovka vchy`telya do roboty` z obdarovany`my` dit`my` [Tekst]: 5, 2002. - (Pedagogika, psy`xologiya ta med.-biol. probl. fiz. vy`xovannya i sportu) / L. V. Gerasimenko // Pedagogika, psy`xologiya ta med.-biol. probl. fiz. vy`xovannya i sportu, 2002. – #5. – S.45-51.
3. Zhosan O.E. Konceptual`ni zasady pidgotovky` vchy`teliv do roboty` z obdarovany`my` uchnyamy` / Zhosan O.E. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu do dzherela: <http://cmsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/obdarovani.doc>
4. Karpenko N.A. Genezy`s rozuminnya bat`kamy` proyaviv dy`tyachoyi obdarovanosti: avtoref. dy`s... kand. psy`xol. nauk: 19.00.07 / N.A. Karpenko ; In-t psy`xologiyi im. G.S.Kostyuka APN Ukrayiny`. – K., 2009. – 18 s.
5. Kungurceva L.V. Aktualizaciya potencijnoyi obdarovanosti ditej-sy`rit yunacz`kogo viku: avtoref. dy`s. ... kand. psy`xol. nauk : 19.00.07 / L. V. Kungurceva ; Voly`n. nacz. un-t im. Lesi Ukrayinky`. – Lucz`k, 2010. – 20 s.
6. Muzy`ka O.O. Moty`vaciya tvorchoyi akty`vnosti texnichno obdarovany`x pidlitkiv: Avtoref. dy`s... kand. psy`xol. nauk: 19.00.07 / O.O. Muzy`ka ; In-t psy`xologiyi im. G.S.Kostyuka APN Ukrayiny`. — K., 2001. — 17 s. — ukp.
7. Odarennye dety`. Per. s angl./ Obshh. red. G.V. Burmenskoj y` V.M. Sluczkgogo. – M.: Saturn, 2001. – 376 s.
8. Shemuda M.G. Profesijna pidgotovka vchy`telya do roboty` z obdarovany`my` dit`my` / Shemuda M.G. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu do dzherela: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009-04/09smnwgp.pdf

O. Kaminska. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE WORK OF TEACHER WITH CHILDREN.

The article analyzes the psychological peculiarities of gifted children, determines the most effective approaches in the work of a teacher with gifted pupils, and conditions conducive to the development of giftedness. It was emphasized that the tendency to reform all the parts of the education system due to the realities of modern life leads to the need to develop a clear strategy not only on the psychological conditions of the educational process in general, but also on the work with the specific categories of pupils in need of special attention, for the sake of development of their abilities. Attention is drawn to the need for timely and differentiated diagnostics of type of giftedness, the creation of an optimal motivational background favorable for the effective assimilation of a particular type of activity. Emphasizes the need for psychological support of gifted

children, as well as providing the necessary recommendations to the teachers working with them. It is determined the influence of the teacher on the development of gifted students, a set of qualities that he must possess. It was emphasized that the development of a creative, gifted personality is a complex and gradual process that requires the teacher to have special knowledge, skills and abilities. It is proved that the student's ability to solve the problem helps to apply a humanistic approach, individualization of learning, the use of interactive forms of information transmission, the use of a problem-oriented approach to learning. Attitude towards the student, first and foremost, as a person, perceiving it as equal is a condition for the self-disclosure of a gifted child, the free realization of her abilities.

Key words: talent, creativity, creativity, abilities, problems, developmental training, humanistic approach, psychological support.

УДК 37.091.12:35.035

Л. В. КЛОЧЕК

ЦІННІСНЕ САМОСТАВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК КОНСТРУКТ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У статті висвітлюються психологічні особливості ціннісного самоставлення вчителя як конструкта емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Зазначається, що ціннісне самоставлення педагога виявляється у системі його ставлень до себе як до суб'єкта справедливих дій щодо учнів. Наголошується, на тому, що, здійснюючи ціннісне самоставлення, педагог вдається до самопізнання, здійснює самооцінювання, виявляє повагу до себе як до суб'єкта справедливої поведінки; його дії виступають предметом самокорекції та самоконтролю. Ціннісне самоставлення вчителя виявляється в аутосимпатії, самоприйнятті та самоцінності; супроводжується зусиллями, які сприяють самовираженню особистості педагога. Ціннісне ставлення педагога до себе як до суб'єкта справедливих дій, у єдності з ціннісним ставленням до учнів, презентують ціннісне ставлення до явища соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Ключові слова: соціальна справедливість, ціннісне самоставлення вчителя, ціннісне ставлення до учня.

В статье представлен теоретический анализ особенностей ценностного самоотношения педагога как конструкта эмоционально-ценностной составляющей социальной справедливости в педагогическом взаимодействии. Отмечается, что ценностное самоотношение педагога проявляется в системе его отношений к себе как к субъекту справедливых действий относительно учеников. Акцентируется внимание на том, что, совершая ценностное самоотношение, педагог совершает действия, направленные на самопознание, самооценивание, проявляет уважение к себе как к субъекту справедливого поведения; его действия выступают предметом самокоррекции и самоконтроля. Ценностное самоотношение учителя проявляется в аутосимпатии, самопринятии и самоценности; сопровождается усилиями, которые способствуют самовыражению личности педагога. Ценностное отношение педагога к себе как субъекту справедливых действий, в единстве с ценностным отношением к ученикам, представляют ценностное отношение к явлению социальной справедливости в педагогическом взаимодействии.

Ключевые слова: социальная справедливость, ценностное самоотношение учителя, ценностное отношение к ученику.

Постановка проблеми. Соціально-моральним завданням педагога є встановлення соціальної справедливості у процесі його взаємодії зі школярами. Реалізація вказаного завдання можлива за умови здатності педагога бути неупередженим стосовно кожного учня та об'єктивно оцінювати його досягнення чи невдачі з урахуванням індивідуальних психологічних

особливостей і життєвих обставин. Соціальна справедливість, яка виникає у стосунках учасників навчально-виховного процесу, є складним явищем, до якого входять інформаційно-когнітивна, мотиваційно-конативна, емоційно-ціннісна складові. Остання виявляється в ціннісному ставленні вчителя до моральних норм, дотримання яких відбувається у площині його педагогічної взаємодії з учнями. Конструктами емоційно-ціннісної складової є ціннісне самоставлення вчителя, ціннісне його ставлення до учнів, сумлінне ставлення до соціальних норм і моральних імперативів. Виявляти справедливість щодо учнів, ціннісно до них ставитися може лише той педагог, який поважає себе як особистість і цінує як професіонала. Тому вивчення емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості у педагогічній взаємодії має розпочинатися з дослідження саме цього конструкта.

Вивчення проблеми ставлень було започатковано вченим О. Ф. Лазурським, який наголошував на тому, що особистість можна розглядати як систему вибіркового свідомого зв'язку людини з дійсністю [8]. Його послідовник В. М. М'ясищев стверджував, що ставлення презентують внутрішню сторону зв'язку особистості з навколишнім світом; суспільні відносини, в які включена людина, знаходять своє відображення у суб'єктивних ставленнях до цієї сторони дійсності [10].

Вчені, які вивчали феноменологію людських ставлень (Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, О. О. Бодальов, С. Л. Рубінштейн), сходилися на думці, що їх психологічна структура включає пізнавально-емоційні утворення: у свідомості людини відбувається когнітивне і почуттєве відображення дійсності. Зокрема, О. О. Бодальов наголошував на тому, що у ставленнях поєднуються знання людини про дійсність як об'єктивовані значення; їх переживання, що наповнює знання особистісним смислом; дії людини, у яких виявляється функціонування значень у її діяльності [5]. Специфікою ціннісних ставлень вважається єдність об'єктивного та суб'єктивного у відображенні людиною оточуючої дійсності. У взаємодії з навколишнім світом вона зважає на цінності, які визнаються як об'єктивні, загальноприйняті в людському соціумі та які існують незалежно від переживань, мотивів, волі суб'єкта. У таких цінностях втілюються соціальні норми й ідеали на певному етапі культурно-історичного розвитку суспільства. Загальнолюдські цінності, до яких належить і справедливість, у результаті усвідомлення їх суб'єктом стають індивідуальними, власними надбаннями, феноменом свідомості. І. Д. Бех назвав їх особистісними цінностями, які є унормованими утвореннями, що задають характер поведінки людини і за певних умов утворюють внутрішній стрижень особистості [3].

Ставлення особистості до цінності соціальної справедливості виникає в процесі включення суб'єкта у соціальні відносини, де або враховуються основоположні інтереси кожного учасника соціальної взаємодії, або вони порушуються. Як цінність, соціальна справедливість постає у свідомості особистості у вигляді принципу регуляції взаємодій людей, дотримання якого забезпечує встановлення виправданої соціальної рівності. На рівні самосвідомості соціальна справедливість розцінюється як особистісна якість, яка обумовлює здійснення суб'єктом справедливого вчинку по відношенню до будь-якої людини.

Піднімаючи проблему цінностей і ціннісних ставлень у педагогічній діяльності, Ж. Б. Сулейменова наголошувала на тому, що ціннісні ставлення є необхідним компонентом ціннісної орієнтації педагога і забезпечують адекватну умовам побудову педагогічного процесу. Дослідниця вказувала, що ціннісне ставлення вчителя до педагогічної діяльності, яке відрізняється гуманістичною спрямованістю, визначає характер і способи взаємодій педагога й учнів [14].

Постановка мети статті. Здійснити вивчення психологічних особливостей ціннісного самоставлення педагога як конструкта емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Справедливі дії вчителя стосовно всіх без виключення школярів, з якими він взаємодіє, презентують його ціннісне ставлення до педагогічної діяльності в цілому і до явища соціальної справедливості зокрема. У запропонованій Д. О. Леонтьєвим схемі ієрархії основних цінностей особистості соціальна справедливість виявляється на всіх визначених ученим рівнях. Вона є безпосередньою цінністю етичного порядку; цінністю, яка пронизує процес міжособистісного спілкування; її можна

розглядати як цінність професійної реалізації педагога; визначається як індивідуальна її цінність [9].

Ставлення вчителя до соціальної справедливості виступає як єдність об'єктивної та суб'єктивної сторін відображення ним реалій педагогічного буття. З одного боку, має місце конкретна взаємодія двох учасників навчально-виховного процесу, яка природно виникає і характеризується здійсненням учителем певних дій. З іншого боку, в цих обставинах, як зазначав Л. С. Виготський, виявляється зміст свідомості суб'єкта ставлення, що спонукає його до вибору мотивів своєї поведінки, яким надано певний смисл [6]. Оскільки ціннісне ставлення до соціальної справедливості виступає як поєднання усвідомленої педагогом норми рівності щодо усіх учнів і справедливого вчинку, який є осередком психічного, то ми схильні визначати його як складне утворення, в якому поєднуються когнітивна, емоційно-ціннісна та поведінкова складові. Змістовно ціннісне ставлення педагога до соціальної справедливості виявляється у системі ставлень учителя до себе як до суб'єкта справедливих дій, до учнів – об'єктів свого впливу і до людини в цілому.

Виходячи з окресленої структури, ціннісне самоставлення вчителя, як конструкт емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, доцільно розглядати як трикомпонентне утворення, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти. Висвітлення когнітивного компонента самоставлення вчителя передбачає вивчення його гностичного ставлення до себе, що включає наступне: самосприймання своєї особистості як носія моральних рис і як людини, яка згідно свого освітнього й культурного рівня та професійних обов'язків вдається до певних вчинків щодо учнів; уявлення педагога про себе, яке співвідноситься із завданнями його діяльності та на основі чого обґрунтовується стратегія дій, спрямованих на співпрацю з учнями; стійкі концепти вчителя про себе, вироблені посередництвом мисленнєвих операцій; конструювання за допомогою уяви свого потенційного «Я» на основі співставлення педагогом реального та ідеального «Я», проектування власного професійного життя.

Перш за все когнітивна сторона ціннісного самоставлення педагога виявляється в самопізнанні. Воно відбувається за умови рефлексії, коли суб'єкт стає у метапозицію до себе і, виконуючи роль стороннього спостерігача, отримує цінну, не відому іншим інформацію про себе. Передумовою самопізнання стає порівняння особистості себе з іншими людьми. Помічаючи певні риси в інших, вона усвідомлює їх наявність у собі. Б. Г. Ананьєв це визначав як перенесення таких властивостей і називав їх «рефлексивними рисами». Дослідник їх кваліфікував як внутрішні індивідуально-вибіркові ставлення особистості до предметів матеріального світу та їхньої ідеальної презентованості у свідомості суб'єкта. Перед тим, як набути свідомого суб'єктивного сенсу і стати цінністю, вони піддаються оцінці. Ціннісні ставлення особистості до себе набувають різних форм: вони перетворюються у вольові якості, моральні звички, стиль внутрішнього життя людини [2].

Про необхідність неперервного самопізнання педагогів упродовж усього їхнього професійного життя писала Н. В. Кузьміна, оскільки вважала, що саме воно є основою високого рівня продуктивності праці. На думку вченої, вчителі, які не припиняють процес пізнання себе і пошуку найкращих сторін своєї особистості, мають адекватну самооцінку, є доволі чутливими до своїх недоліків і переваг, правильно визначають причини професійних успіхів і педагогічних помилок, уміють аналізувати й узагальнювати результати своєї роботи. Вказані дослідницею особливості приписуються високопрофесійному педагогу, до арсеналу досягнень якого включається здатність будувати взаємодії з учнями, що ґрунтуються на гуманістичних положеннях добропорядності, чесності, справедливості, людяності. Н. В. Кузьміна зазначала, що неперервне і всебічне самопізнання, яке обумовлюється прагненням педагога до самовдосконалення, має активний регуляторний характер [7].

Процес самопізнання неможливий без здійснення суб'єктом внутрішнього спостереження за своєю особистістю. Воно дає можливість учителю мислено скеровувати погляд на власні внутрішні процеси, трансформації, властивості. Фіксація уваги на психічних проявах допомагає педагогу визначитися зі слабкими і сильними сторонами своєї особистості, а результатом інтроспекції стає самозвіт учителя про зміст власних думок і уявлень про соціальну

справедливість. Формуванню вмінь самопізнання і отриманню чіткої та правдивої перед собою відповіді на запитання, що цінного є в особистості, сприяє особистісний досвід педагога. Постійно рефлексуючи на власне «Я», він наближається до віднаходження істини про своє життя і професійне призначення.

Емоційно-ціннісний компонент самоставлення вчителя виявляється в установці відносно себе як особистості, яка має аутосимпатію, самоповагу, психологічне прийняття самої себе в ситуаціях, де вона поводитися гідно – як чесна, професійна, справедлива людина.

Про самоповагу як один із проявів ціннісного ставлення особистості до себе писала В.М. Чернокозова. На думку дослідниці, ця якість досягається завдяки усвідомленню людиною власної суспільної цінності та якостей, які вартісні уваги зі сторони оточуючих. Той, кому властива повага до своєї особистості, здатний бути емпатійним, глибоко мислити, має сформовану систему цінностей, визначився у житті зі своїм призначенням, готовий до здійснення шляхетних вчинків. Його можна охарактеризувати як людину, яка керується настановами власної совісті та яка живе за принципами справедливості. Самоповага вчителя, що ґрунтується на прийнятті себе як суб'єкта справедливих вчинків, який відповідально ставиться до процесу навчання і виховання учнів, є ознакою впевненості педагога у правильності своєї позиції та виявом ціннісного ставлення до об'єктів свого впливу, до утвердження соціальної справедливості у відносинах з ними.

І. Д. Бех у своїх поглядах обґрунтував прямий зв'язок самоповаги особистості з її гідністю, яка виникає у взаємодії з соціальним простором, а потім трансформується у ставлення до себе. Змістовою основою почуття гідності вчений вважав сукупність моральних характеристик особистості, до яких входить справедливість. Їх піднесення до рівня смислоутверджувальних імпульсів активізує морально-духовну сферу особистості. Виходячи з поглядів дослідника, в основі морально-духовної активності вчителя лежить почуття гідності, передумовою виникнення якого є досягнення самоповаги через усвідомлення і переживання ним самого себе у сукупності з моральними якостями, які також викликають і повагу оточуючих [4].

Тільки педагог, самоставлення якого набуває якості самоцінності, здатний до самореалізації через справедливий вчинок. Як зазначала Л. Є. Просандєєва, самоцінність особистості не повертає її у минуле, не прив'язується до попередньо пережитих моментів, а спрямована у майбутнє, до реалізації своїх здібностей і можливостей, до зміцнення віри у свої сили [12]. Наявність у вчителя розвиненої самоцінності спонукає його до пошуку шляхів роботи над собою для того, щоб у результаті спромогтися віднайти якості, що сприятимуть покращенню взаємин з учнями. Це наближає особистість учителя до певної реалізації її ідеального «Я» у реальному житті, при вирішенні професійних завдань.

У цьому контексті соціальна справедливість як цінність, яка обов'язково має бути на озброєнні вчителя, виступає його самоцінністю. Ідея необхідності рівнозначного ставлення до всіх учнів, набувши особистісного смислу, впроваджується не тільки через зовнішні дії педагога, а завдяки переживанню ним своєї спроможності реалізуватися як самодостатній професіонал, набуває здатності вирішувати складні дилеми у взаєминах з учнями чи здійснювати справедливий арбітраж непростих стосунків між ними.

Процес утворення ціннісного самоставлення вчителя стає цілісним і завершеним завдяки включенню до його структури, поряд із когнітивним і емоційно-ціннісним компонентами, конативного. Згідно концепції Н. І. Сарджвеладзе, цей компонент виявляється в управлінні особистістю собою – в установці на самокорекцію і підвищений самоконтроль. Мотиваційним імпульсом таких дій є прагнення володіти собою [13].

Установка суб'єкта педагогічної діяльності на самокорекцію виявляється у його готовності управляти своїми психічними станами у відповідності до обставин, які складаються у взаємодіях з учнями. Впливаючи на свою особистість, учитель здійснює внутрішню регуляцію, спрямовану на підвищення рівня власної самоорганізації, самодетермінації, самовдосконалення в питаннях побудови взаємин з учнями. Здійснення самокорекції вчителем, який виявляє себе як суб'єкт справедливої поведінки, може відбуватися в декількох аспектах. По-перше, має місце оперативна самокорекція педагога, яка виникає у педагогічних ситуаціях під час навчально-виховного процесу. Безпосередньо на занятті чи у позаурочний час, вчитель, фіксуючи у

свідомості прояви учнів та власні дії у стосунках з ними, екстеріоризує структури своєї професійної самосвідомості та здійснює доцільні змінювання до окремих з них. По-друге, обов'язково здійснюється підсумкова самокорекція, яка вносить поправки в уявлення і зміст образу професійного «Я» вчителя. Результат його спілкування з учнями спонукає до аналізу правильності власних дій у сенсі їх відповідності стандартам справедливої поведінки. По-третє, у високопрофесійного педагога має виявлятися випереджаюча самокорекція, зміст якої полягає в прогнозуванні своїх дій у нових нестандартних ситуаціях відносин з учнями. Такий процес відбувається з опорою на власний життєвий і професійний досвід педагога та на індивідуальні й вікові особливості другої сторони навчально-виховного процесу.

Щоб попередити небажані прояви, педагог здійснює самоконтроль, систематично фіксуючи свій психологічний стан і педагогічні дії. Г. С. Нікіфоров у своєму дослідженні виокремлював такі види самоконтролю: емоційний самоконтроль, коли особистість співвідносить пережитий і бажаний емоційні стани; самоконтроль діяльності, який виступає як зв'язання бажаного образу дій і образу тих дій, що здійснюються; соціальний і моральний самоконтроль, які тлумачив з точки зору переживання особистістю моральних вимог суспільства і співставлення їх із власним формулюванням моральних обов'язків стосовно себе [11]. У здійсненні вчителем як суб'єктом справедливої поведінки самоконтролю виявляються усі три його види. Для себе педагог фіксує наявність емоційного комфорту чи дискомфорту від власноруч вчинених дій щодо учня. У його життєвому досвіді зберігаються образи станів, коли він реалізовував свої рішення на користь учня чи справи. Водночас наявне бажання так вибудувати стосунки з окремим школярем, щоб від усвідомлення їх справедливості отримувати задоволення. Самоконтроль не дозволяє піддатися спокусі власних владних амбіцій і спонукає до морального вибору та справедливих дій.

Ставлення вчителя до себе як носія цінності соціальної справедливості пов'язане з процесом продукування ціннісного ставлення до учнів – другого учасника педагогічної взаємодії, – яке сприяє як реальним діям, так і є своєрідним проектуванням ціннісного ставлення педагога до людей у цілому. Це підсилюється сумлінним ставленням учителя до соціальних норм і моральних імперативів і у педагогічній взаємодії виявляється у його соціально справедливих вчинках.

Викладене вище дозволяє зробити наступні **узагальнення**. Ціннісне ставлення вчителя до соціальної справедливості виявляється в ціннісному самоставленні педагога та його ціннісному ставленні до учнів як об'єктів свого навчально-виховного впливу. Ціннісне самоставлення вчителя презентоване процесами самопізнання й самооцінювання, виявом самоповаги, готовністю педагога здійснювати самокорекцію своїх дій щодо учнів і контролювати себе як суб'єкта справедливих вчинків. Водночас при ціннісному самоставленні вчитель здійснює інтроспекцію та рефлексує свої особистісні й поведінкові прояви, виявляє аутосимпатію, самоприйняття, усвідомлює власну самоцінність і прагне до самовираження через справедливі вчинки у педагогічній взаємодії. Ціннісне ставлення педагога до себе як до суб'єкта справедливих дій, в єдності з ціннісним ставленням учнів та сумлінним ставленням до соціальних норм і моральних імперативів, презентують емоційно-ціннісну складову соціальної справедливості у педагогічній взаємодії та демонструють ціннісне ставлення вчителя до цього явища.

Подальше дослідження окресленої нами проблеми має бути спрямоване на вивчення психологічних особливостей ціннісного ставлення вчителя до учнів та його сумлінного ставлення до соціальних норм і моральних імперативів, що дозволить теоретично вивчити емоційно-ціннісну складову соціальної справедливості у педагогічній взаємодії та здійснити її емпіричне дослідження.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: В 2-х кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання / І. Д. Бех.– К.: Либідь, 2003. – 280 с.

3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев . – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
5. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСПМо-Пресс, 2000. – 1008 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
9. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 446 с.
10. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
12. Мясичев В.Н. Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
13. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 192 с.
14. Просандеева Л. Є. Психологічні аспекти розвитку самоцінності особистості в юнацькому віці / Л. Є Просандеева // Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – 2015. – Вип. 126. – С.138-142.
15. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 176 с.
16. Сулейменова Ж. Б. Педагогические ценности и ценностные отношения как содержание воспитательного процесса в вузе / Ж. Б. Сулейменова [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://new.elib.altstu.ru/diss/c/conferenc/2010/02/pdf/300suleymenova.pdf>.

References

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev – SPb.: Piter, 2001. – 288 s.
2. Bekh I.D. Vykhovannya osobystosti: V 2-kh kn. Kn.1: Osobystisno oriyentovanyy pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady: Nauk. vydannya / I.D. Bekh.– K.: Lybid', 2003. – 280 s.
3. Bekh I.D. Psykholohichni dzherela vykhovnoyi maysternosti / I.D. Bekh. – K.: Akademydav, 2009. – 248 s.
4. Bodalev A.A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom / A.A. Bodalev . – M.: Izd-vo MGU, 1982. – 199 s.
5. Vygotskij L.S. Psihologija / L.S. Vygotskij. – M.: Izd-vo JeKSPMo-Press, 2000. – 1008 s.
6. Kuz'mina N.V. Ocherki psihologii truda uchitelja: Psihologicheskaja struktura dejatel'nosti uchitelja i formirovanie ego lichnosti / N.V. Kuz'mina. – L.: Izd-vo LGU, 1967. – 183 s.
7. Lazurskij A.F. Izbrannye trudy po psihologii / A.F. Lazurskij. – M.: Nauka, 1997. – 446 s.
8. Leont'ev D.A. Metodika izuchenija cennostnyh orientacij / D.A. Leont'ev. – M.: Smysl, 1992. – 17 s/
9. Mjasishhev V.N. Izbrannye psihologicheskie trudy / Pod red. A.A.Bodaleva. – M.: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «MODJeK», 1995. – 356 s.
10. Nikiforov G.S. Samokontrol' cheloveka / G. S. Nikiforov – L.: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1989. – 192 s.
12. Prosandyeyeva L. Ye. Psykholohichni aspekty rozvytku samotsinnosti osobystosti v yunats'komu vitsi / L.Ye Prosandyeyeva // Visnyk Chernihivs'koho Natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky. – 2015. – Vyp. 126. – S.138-142.
13. Sardzhveladze N.I. Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj / N.I. Sardzhveladze. – Tbilisi: «Mecniereba», 1989. – 176 s.

14. Sulejmenova Zh.B. Pedagogicheskie cennosti i cennostye otnosheniya kak sodержanie vospitatel'nogo processa v vuze / Zh.B. Sulejmenova [Elektronnij resurs] // Rezhim dostupu: <http://new.elib.altstu.ru/disser/conferenc/2010/02/pdf/300suleymenova.pdf>.

L. Klohek. THE AXIOLOGICAL SELF-TREATMENT OF A TEACHER AS CONSTRUCTION OF EMOTION AND VALUABLE COMPOSITION FOR THE SOCIAL JUSTICE IN THE EDUCATIONAL INTERFECTION

The paper features the theoretical analysis of axiological treatment characteristics of a teacher to the social justice in the teaching interaction. The axiological treatment of a teacher to the social justice is explained as a phenomenon, which is found in the system of a teacher's attitudes to himself as to the subject of just actions and subjective attitudes to students – partners in joint activities aimed at their personal, intellectual and creative development. The author shows that the axiological self-treatment of a teacher is found out in the implementation of his need in self-knowing; in the implementation of adequate and just self-assessment; in the availability of respect for himself as the bearer of knowledge about social justice and as to a subject of socially just behavior. It is indicated that the educational actions of a teacher act as the subject of self-correction and self-control, which is carried out with regard to compliance with the generally accepted in the society and in particular educational environment norms of social justice. The characteristics of axiological self-attitude of a teacher are disclosed, which is actualized in auto sympathy, self-acceptance and self-value; accompanied by efforts that encourage self-expression of the teacher as a person. It is proved that axiological attitude of a teacher to himself as to the subject of just actions towards students in unity with axiological treatment to them, presents axiological treatment of the teacher to the social justice in educational cooperation, which harmonizes the relationship between participants in the educational process. Their coexistence in the system of moral-axiological coordinates opens the opportunities for self-expression and self-realization.

Keywords: social justice, educational interaction, axiological self-treatment of a teacher.

УДК 316.612

Н. В. КОРЧАКОВА

**РОЗВИТОК ПРОСОЦІАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА РІВНІ ЇЇ
ФУНКЦІОНУВАННЯ**

Висвітлюються питання функціонування просоціального конструкта як унікального особистісного утворення, що обумовлює готовність людини діяти на користь Іншого відповідно до його інтересів та емоційних станів. Виокремлюється місцезнаходження якості у структурі індивідуальної психіки. Обговорюється структура утворення. Виокремлюються критерії функціонування просоціальності як цілісної особистісної якості. Вказується на три можливі рівні самореалізації особистості в плані виокремлення потреб інших людей та індивідуальної готовності діяти на їх благо. Розкривається змістова сутність трьох рівнів функціонування просоціальності: альтруїзм, зріла та інертна просоціальність. Обґрунтовується ідея продуктивності зрілого рівня просоціальності як основи особистісного самоутвердження, формування просоціального Я-образу.

Ключові слова: просоціальність, критерії, альтруїзм, зріла просоціальність, інертна просоціальність, просоціальний Я-образ.

Освещаются вопросы функционирования просоциального конструкта как уникального личностного образования, обуславливающего готовность человека действовать в пользу Другого, в соответствии с его интересами и эмоциональными состояниями. Выделяется местонахождение качества в структуре индивидуальной психики. Обсуждается структура образования. Выделяются критерии функционирования просоциальности как сформированного личностного качества. Указывается на три возможные уровни самореализации личности в плане выделения потребностей других людей и индивидуальной

готовности действовать на их благо. Раскрывается содержательная сущность трех уровней функционирования просоциальности: альтруизм, зрелая и инертная просоциальность. Обосновывается идея продуктивности зрелого уровня просоциальности как основы личностного самоутверждения, формирования просоциального Я-образа.

Ключевые слова: просоциальность, личность, личностные качества, критерии, альтруизм, зрелая просоциальность, инертная просоциальность, просоциальный Я-образ.

Постановка проблеми. Нагальною потребою сучасного суспільства є гармонізація соціального простору. Світова спільнота, психологічна теорія і практика глибоко зацікавлені у розробці питань гуманістичного потенціалу людини, розвитку її природних задатків до взаємодії і кооперації, взаємодопомоги та емпатійного відгуку. Просоціальний напрям дозволяє змінити ракурс аналізу проблеми із вивчення загрозливих, несприятливих тенденцій до виокремлення позитивних ліній і їх джерел. Для України це питання має особливу значущість, оскільки, за даними соціологічного дослідження, проведеного Інститутом Геллапа у 2016 р., український соціальний простір є мало сприятливим для розвитку особистості.¹

Просоціальні тенденції – це сукупність різноманітних дій та самовиявів особистості, об'єднаних ідеєю блага Іншого. Це надання матеріальної, інтелектуальної, інструментальної допомоги, опіки, вияв емоційного тепла до інших людей. Основою гуманістично спрямованої поведінки є особистісна якість – просоціальність. Її розвиток і функціонування відбувається впродовж усього життя. На початкових етапах онтогенезу особистісна якість формується під впливом зовнішнього стимулювання. Поступово до цього процесу долучається внутрішній ресурс.

Стимулювання розвитку просоціальності є важливим завданням психологічної науки. Можна виокремити *дві центральні тенденції* пошуків у напрямку стимулювання просоціальності особистості: розробка програм, що сприяють загальній інтенсифікації альтруїстичних тенденцій у суспільному житті та програми, які мають вплив на розвиток індивідуальних просоціальних стратегій.

Перша лінія – передбачає посилення просоціальної спрямованості особистості, через стимулювання відповідних соціальних програм та корекцію небажаних зрушень у суспільному житті. Сюди можна віднести діяльність соціальних інституцій, які реалізують програми соціальної допомоги і підтримки, підготовку спеціалістів за професіями «допомагаючого» типу, контроль за трансляванням програм жорстокої поведінки, розширення благодійних програм, волонтерства та донорства. Закономірно, що основи милосердного ставлення до оточуючих виявляються не тільки в благодійній, добровільній допомозі особистості, але й у створенні державної системи надання соціальної підтримки. У кожній державі під впливом національних особливостей, соціальної системи, культурного досвіду, релігійних поглядів формується власна система стимулювання просоціальної поведінки. Ці аспекти розвитку суспільства обговорюються у філософських, соціологічних, педагогічних та психологічних роботах (Т. М. Матюх, В. П. Старостін, Г. В. Оленіна, Т. Л. Лях, А. Aydinli).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для нашого дослідження більш значущими є пошуки у напрямку посилення просоціальних схильностей через психолого-педагогічні технології. Більшість із них спрямовані на підвищення окремих аспектів просоціальності: *милосердя* (Л. В. Данілова; О. Ю. Глінчук, Л. В. Іваненко [3]); *альтруїзму* (І. М. Багмет [1], І. Лаверичева [4], І. В. Мангутова, І. І. Стецько; *емпатійності* особистості (В. М. Варталян, С. Є. Виговський, Л. П. Журавльова [2], В. І. Кротенко, О. А. Орищенко, Г. М. Свідерська; заступництва (Р. В. Павелків [5])). За своїм спрямуванням ці програми можна розділити на дві групи. Перша – це програми зорієнтовані на підвищення просоціальних тенденцій у вихованців різних інститутів соціалізації (стимулювання просоціальності в сім'ї, навчально-виховних та позанавчальних закладах, волонтерських організаціях).

¹ <http://news.gallup.com/opinion/gallup/206468/happiest-unhappiest-countries-world.aspx>

Друга група програм зорієнтована на стимулювання просоціального розвитку у представників соціономічних професій (вчителів, лікарів, психологів, соціальних працівників) (К. Я. Джус, О. Д. Кайріс). При обговоренні впливу сім'ї на процеси просоціального розвитку визнається, що вона володіє великим соціалізуючим потенціалом. Вагомий вплив мають усіх аспектів сімейного середовища: її структура, система подружніх і сімейних стосунків, стиль батьківського ставлення (Д. Шеффер; М. L. Hoffman, L. K. Elksnin), стосунки між дітьми у сім'ї (Г. А. Моїсєєва). Встановлено, що материнські і батьківські стилі виховання продукують різні типи просоціальності (Р. D. Hastings).

Питання стимулювання гуманістичних тенденцій в умовах навчально-виховних закладів здійснюються через програми *двох типів*: соціальної і емоційної освіти та корекції відхилень у стосунках. Програми розраховані для різних вікових категорій, від дітей дошкільного віку до юнацького періоду (Т. Гайворонська; Н. А. Грищенко, Є. Дубровська; К. Кару; Е. В. Кіриченко; В. У. Кузьменко, А. В. Пасічник). Як засвідчують результати теоретичного огляду найбільш інтенсивно програми розвитку просоціальності особистості представлені у світовій практиці відносно дитинства та підлітковості, програми стимулювання волонтерства – стосовно юнацького та дорослого періодів. Кожна з програм насичена різними прийомами впливу, висвітлює розмаїття технологій. Відносно самостійним напрямом стимулювання просоціальних тенденцій є дослідження технологій групової допомоги через механізми ідентифікації з інгрупою та формування соціальної ідентичності.

Визнаючи розмаїття і багатство розвивально-корекційного ресурсу вкажемо на існування певних обмежень, які повинні враховуватися при застосуванні існуючих розробок з метою просоціального розвитку особистості:

- по-перше, більшість програм зорієнтовані на ширше коло явищ, ніж просоціальні тенденції – соціальні компетенції, що може розвивати і утруднювати процес формування особистісної якості;
- по-друге, частина програм зорієнтована на окремі компоненти конструкту (емпатію, когнітивні міркування), його певні рівні (альтруїзм) чи певні типи просоціальної поведінки (щедрість, волонтерство);
- по-третє, програми переважно зорієнтовані на певний віковий період, не передбачаючи тривалого психологічного супроводу процесу просоціального становлення особистості.

Це вказує на доцільність проведення наукових пошуків у напрямку подальшої розробки програм стимулювання просоціального розвитку впродовж онтогенезу, із виокремленням центральних тенденцій процесу.

При розробці засад стимулювання ми враховували тип соціалізуючих впливів, виховний потенціал інститутів соціалізації, можливість здійснення контролюючих програм. Враховувалося, що вікова генеза індивідуального просоціального розвитку залежить від дії великого обсягу змінних. У їх загальній сукупності необхідно враховувати наявність двох типів впливів: стихійні (випадково-ситуативні) та цілеспрямовані (спеціально організовані). Обидва різновиди впливів представлені у всі періоди онтогенезу, формуючи як просоціальне мислення та поведінку, так і позитивний чи негативний просоціальний досвід. Міра присутності та дієвості стихійних та цілеспрямованих впливів на кожному із вікових етапів різна. Найважливішу роль організована система виконує на висхідному етапі онтогенезу. Починаючи з юнацького віку стимулюючі програми переважно зорієнтовані на розвиток професійно значущих просоціальних характеристик (емпатійність, готовність до співпраці та кооперації, справедливості розподілу матеріального ресурсу) та залучення людей до тривалих форм сприяння (волонтерська діяльність, донорство, благодійність). Наявність стихійних впливів передбачає їх використання чи коригування у процесі реалізації стимулюючих програм.

Формулювання цілей статті. Висвітлити основні критеріальні показники функціонування просоціальності особистості як орієнтирів у організації стимулювання гуманістично зорієнтованої самореалізації особистості – її просоціальної поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі емпіричного аналізу було встановлено, що просоціальність – прижиттєвий біосоціопсихічний конструкт, який вибудовується на перетині трьох сфер індивідуальної психіки: самосвідомості, когнітивної та особистісної сфери (див. рис.1.).

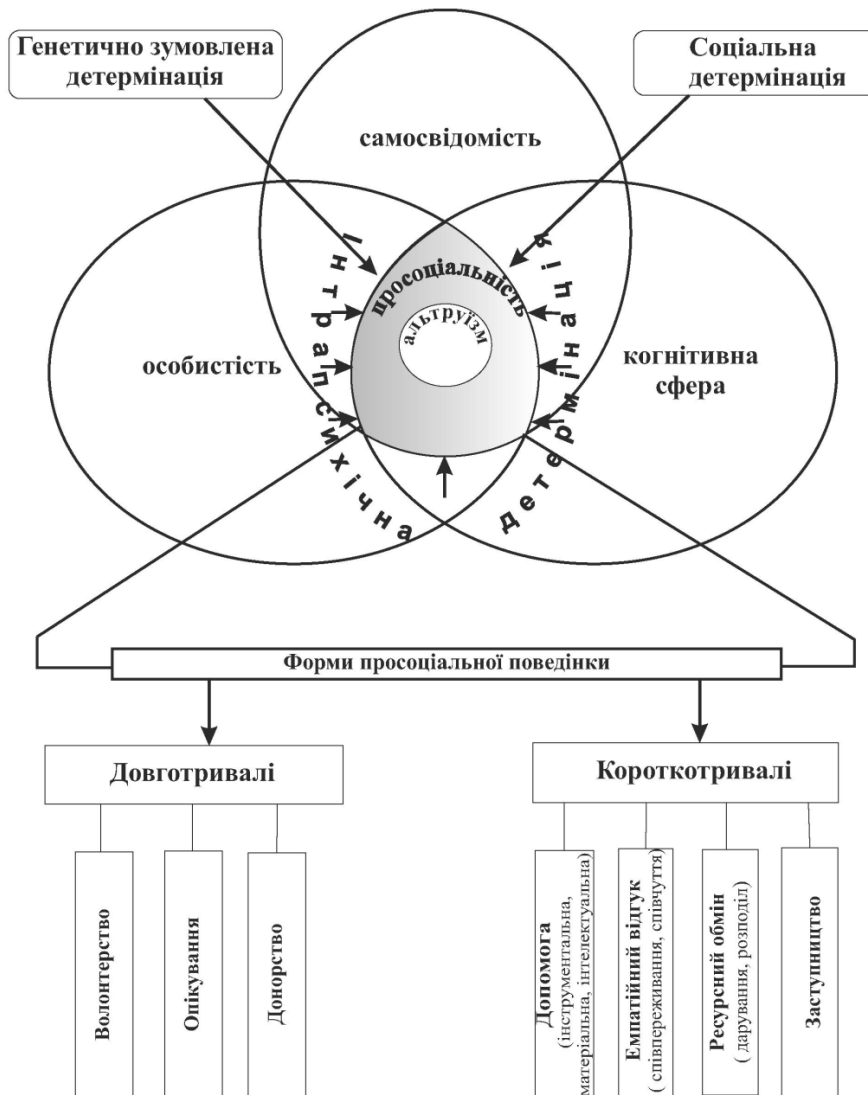


Рис.1. Місце просоціальності у структурі індивідуальної психіки

Його розвиток має генетичну, соціальну та інтрапсихічну детермінацію. Як цілісне утворення просоціальність сформувалася до кінця підліткового віку. До його структури ми відносимо: просоціальну ідентичність, когнітивний (з молодшого шкільного віку когнітивно-рефлексивний), емоційний та мотиваційний компоненти.

При окресленні основних підходів у розробці програм стимулювання просоціальних тенденцій виникає необхідність виокремлення орієнтирів, які дозволяли б програмувати позитивні зміни у структурі психіки та її поведінкових проявах. Такими орієнтирами, на нашу думку, можуть виступати рівневі характеристики просоціальності та критеріальні показники функціонування конструкту. Спираючись на результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження проблеми вікової генези особистості ми дійшли висновку про можливість виокремлення трьох рівнів функціонування цілісного особистісного конструкту: *інертна просоціальність*, *зріла просоціальність*, *альтруїзм*. Вперше індивідуальне самовизначення за трьома рівневими характеристиками починає простежуватися з юнацького віку, коли просоціальні цінності набувають особистісного сенсу, а первинна структура просоціальності доповнюється сформованим конструктом просоціальної ідентичності.

До основних критеріальних показників, що визначають рівень сформованості конструкту можна віднести: присвоєння особистістю цінностей просоціальної групи, міру впливовості ситуативного чи диспозиційного чинників, що ініціюють поведінку; широту просоціальної самореалізації; вагомість чинника характеристики реципієнтів допомоги у процесі прийняття просоціальних рішень; характер визнання принципу рівності прав людей на допомогу; тип ініціювання дій; домінуючий принцип просоціальної мотивації; тип підкріплення поведінки; форму сприяння (за критерієм тривалості). Змістові характеристики рівнів функціонування конструкту із урахуванням цих критеріїв подані у таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Характеристика рівнів функціонування просоціальності як цілісного конструкту
(за змістовими показниками)**

Критерії	Рівні функціонування цілісного конструкту		
	інертна просоціальність	зріла просоціальність	альтруїзм
рівень присвоєння цінностей просоціальної групи	розуміння цінностей	інтеріоризація цінностей	інтеріоризація цінностей
вплив ситуативного та диспозиційного чинника	детермінуючий вплив ситуативних чинників	детермінуючий вплив диспозиційних чинників	детермінуючий вплив диспозиційних чинників
широта просоціальної самореалізації	реалізація у межах інгрупових зв'язків	поширення норм на широке соціальне коло реципієнтів	поширення норм на широке соціальне коло реципієнтів
вплив характеристик реципієнта допомоги	схильність до ригідних установок щодо реципієнтів допомоги	здатність до особистої корекції дискримінаційних установок щодо реципієнтів допомоги	відсутність упереджених установок щодо реципієнтів допомоги
визнання принципу рівності прав людей на допомогу	наявність сегрегативних установок щодо реципієнтів допомоги	визнання універсальності принципу рівності прав на допомогу	визнання універсальності принципу рівності прав на допомогу
тип ініціювання	схильність до зовнішнього ініціювання дій	поєднання власне ініційованих і зовнішньо стимульованих програм	домінування власне ініційованих програм
домінуючий принцип просоціальної мотивації	домінування принципу взаємності	поєднання альтруїстичного та принципу взаємності	домінування альтруїстичного принципу
залежність від зовнішнього підкріплення просоціальної поведінки	орієнтація на зовнішнє підкріплення	орієнтація як на зовнішнє так і на внутрішнє підкріплення	орієнтація на внутрішнє інтрапсихічне підкріплення
тип інтрапсихічного підкріплення поведінки	наявність двох типів підкріплення: через визнання соціальної цінності вчинку та самопідкріплення просоціального Я-образу	наявність двох типів підкріплення: через визнання соціальної цінності вчинку та самопідкріплення просоціального Я-образу	орієнтація на соціальну значущість вчинку

форма сприяння (за критерієм тривалості)	схильність до короткотривалих форм сприяння	готовність до короткотривалих та довготривалих форм сприяння	готовність до короткотривалих та довготривалих форм сприяння
--	---	--	---

Коротко зупинимось на аналізі кожного із означених рівнів функціонування конструкту. Інертна просоціальність – найнижчий рівень гуманістичної самореалізації. У цьому випадку дії допомоги, дарування, справедливого обміну, емпатійної чутливості мають найменший радіус застосування та найвищу міру ситуативної детермінації. Просоціальне сприяння адресоване найближчому колу реципієнтів. При цьому важливу роль для суб'єкта просоціальної активності відіграють інгрупові зв'язки. Просоціальна допомога та підтримка переважно адресовані членам своєї групи, свого родинного кола. У ціннісно-мотиваційному компоненті конструкту простежується схильність до ригідних та сегрегативних установок щодо реципієнтів допомоги. У процесі прийняття рішення про участь у життєвій ситуації Іншого, суб'єкт допомоги враховує такі чинники як: соціальний статус споживача сприяння, його зовнішні характеристики та особистісний ресурс (готовність і можливість) відповісти взаємністю, існуючі стереотипи та упередження. Важливими критеріальними показниками сформованості особистісної якості є також схильність особистості до зовнішньої стимуляції та ініціювання дій сприяння. Оцінювання типу орієнтації у межах двох основних принципів просоціальної поведінки (альтруїзм-взаємність) дозволяє говорити про домінування у цій системі другої мотиваційної підстави – принципу взаємності (я тобі – ти мені). Цей тип орієнтації позначається і на характері підкріплення просоціальних дій. Для особистості вагому роль виконують два типи інтрапсихічного підкріплення: через визнання соціальної цінності вчинку та самопідкріплення просоціального Я-образу.

Іншу психологічну сутність мають зріла просоціальність та альтруїзм. При оцінюванні їх рівневих характеристик необхідно, на нашу думку, враховувати два критерії: соціальну значущість вчинків та їх роль у становленні особистості. Рухаючись у напрямку цієї парадигми ми дійшли висновку, що згідно першого критерію найвищу цінність має альтруїзм – готовність особистості до добровільної, безкорисливої поведінки на користь інших людей. Альтруїзм має найвищу соціальну цінність, оскільки, забезпечує підтримку і допомогу оточуючим, не передбачаючи при цьому отримання суб'єктом просоціальної активності винагороди у відповідь. Крайньою формою альтруїзму є благородна жертвна поведінка, з можливим повним самозреченням. Згідно другого критерію – вагомості просоціальної поведінки для особистісного розвитку – найвищу міру цінності несе у собі зріла просоціальність. У цьому випадку просоціальна поведінка підкріплюється для суб'єкта допомоги психологічними вигодами: визнанням власної цінності, гордістю за свої благородні вчинки, самоповагою, що виконують функцію підкріплення просоціального Я-образу.

Тому, найбільш продуктивним шляхом у розвитку гуманістично спрямованої особистості, на нашу думку, є не альтруїстична, а зріла просоціальність. Вона гармонійно поєднує як суспільно значущі цілі, так і програми особистісної самореалізації та самоутвердження. Просоціальна активність забезпечує особистості розвиток позитивного самоствалення, задоволеності життям, відчуття його цінності і повноти. Отримання психологічних вигод із власної активності – підґрунтя подальшого розвитку просоціальної ідентичності та самореалізації. Важливу роль у цьому процесі відіграє позитивна просоціальна пам'ять. Це елемент когнітивного компоненту просоціальності, який здатний виконувати стимулюючу функцію. У цьому ракурсі наші ідеї узгоджуються із позиціями І. Д. Бека, щодо перенесення минулого духовного діяння особистості у сьогоденне самосприйняття. Психологічні спостереження підтверджують, що саме пам'ять про власні добрі справи виступає опорою у формуванні просоціального Я-образу.

Про зрілий рівень функціонування просоціальності можна говорити з часу її оформлення у цілісний конструкт, що відбувається завдяки доповненню його первинної структури компонентом просоціальної ідентичності та розгортанням механізму

смыслеустройства. Зріла просоціальність характеризується інтеріоризацією просоціальних цінностей, звільненням від дії ситуативного чинника на користь особистісного самовизначення у ситуаціях із потенційним просоціальним контекстом; універсалізацією норм та їх поширення на широке соціальне коло реципієнтів; здатністю до особистої корекції дискримінаційних установок щодо реципієнтів допомоги; визнанням універсальності принципу рівності прав на допомогу; гармонійним поєднанням власне ініційованих і зовнішньо стимульованих програм допомоги; поєднанням двох мотиваційних принципів: альтруїстичного та взаємності; наявністю двох типів підкріплення: через визнання соціальної цінності вчинку та самопідкріплення просоціального Я-образу; готовністю до короткотривалих та довготривалих форм участі у просоціальних програмах.

Самовизначення особистості на континуумі «байдужість – інертна просоціальність – зріла просоціальність – альтруїзм» – важливий показник особистісного зростання та особистісної самореалізації. Суспільство зацікавлене у тому, щоб на фоні вродженої схильності людини до емпатійного відгуку на проблеми Іншого, протягом висхідного онтогенезу відбувся розвиток основ просоціальності особистості, які забезпечать продуктивність взаємодії з оточуючими людьми. Цей процес можливий за умови організації належного психологічного супроводу процесу формування особистісної якості. Змістова сутність соціалізуючи впливи і їх спрямування повинні враховувати особливості вікової генези конструкту, зміни, що відбуваються у кожному із його структурних елементів.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, просоціальність це особистісне новоутворення кінця підліткового, початку юнацького періоду, яке забезпечує людині здатність до самовизначення у сфері цінностей просоціальної групи та їх реалізації у гуманістично зорієнтованій поведінці. При розробці програм стимулювання просоціальних тенденцій доречно орієнтуватися на критеріальні показники зрілої форми просоціальних самовиявів.

Список використаних джерел

1. Багмет І. М. Вікові прояви альтруїзму-егоїзму та їх диференціація / І. М. Багмет // Вісник Одеського нац. ун-ту. – Серія : Психологія. – Т. 6. – 2001. – Вип. 2. – С. 16–20.
2. Журавльова Л. П. Емпатія та особистісне зростання в акмеогенезі / Л. П. Журавльова // Наука і освіта. – 2014. – № 5. – С. 134–141.
3. Іваненко Л. В. Милосердя як складова цивілізаційного архетипу сучасного школяра / Л. В. Іваненко // Вісник Чернігівського національного пед. ун-ту. – Вип. 115. – Серія «Педагогічні науки». – Чернігів, 2014. – С. 88–91.
4. Лаверычева И. Г. Альтруизм и эгоизм с естественнонаучной точки зрения / И. Г. Лаверычева // Междисциплинарный научный и прикладной журнал «Биосфера». – 2016. – Т. 8. – № 3. – С. 338–361.
5. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія / Р. В. Павелків. – Рівне, Волинські обереги, 2004. – 248 с.

References

1. Bahmet I. M. Vikovi proavy al'truizmu-ehojizmu ta jix dyferenciacija / I. M. Bahmet // Visnyk Odes'koho nac. un-tu. – Serija: Psyxolohija. – T. 6. – 2001. – Vyp. 2. – S. 16–20.
2. Žuravl'ova L. P. Empatija ta osobystisne zrostantnja v akmeohenezi / L. P. Žuravl'ova // Nauka i osvita. – 2014. – № 5. – S. 134–141.
3. Ivanenko L. V. Myloserdja jak skladova cyvilizacijnoho arxetypu sučasnoho školjara / L. V. Ivanenko // Visnyk Černihivs'koho nacional'noho ped. un-tu. – Vyp. 115. – Serija «Pedahohični nauky». – Černihiv, 2014. – S. 88–91.
4. Laverycheva I. G. Al'truizm i ehgoizm s estestvennonauchnoj točki zreniya // Mezhdisciplinarnyj nauchnyj i prikladnoj zhurnal «Biosfera». – I. G. Laverycheva. – 2016. – T. 8. – № 3. – S. 338–361.

5. Pavelkiv R. V. Rozvytok moral'noji svidomosti ta samosvidomosti u dytjačomu vici: monohrafija / R. V. Pavelkiv. – Rivne, Volyns'ki oberehy, 2004. – 248 s.

N. Korchakova. DEVELOPMENT OF PERSONALITY PROSOCIALITY AND THE LEVELS OF ITS FUNCTIONING.

The paper deals with the issue of development of personality prosociality .The author highlighted her point of view on the essence of prosociality phenomenon as the dispositional basis of the human actions directed on the benefit of Others, their interests and giving them an emotional support. Prosociality is considered as a biosociopsychic construct which exists on the intersection of three intrapsychic spheres such as personality, cognitive sphere and identity. Besides that it is discussed the structure of personality prosociality. The author distinguishes four main components of this phenomenon: cognitive (since elementary-school age it turns to cognitive-reflexive component), emotional component, motivational component and prosocial identity.

Stimulating the prosocial behavior and developing the program,s dedicated to this aim, require identifying the reference points that would allow further programming of positive changes in the internal structure of personality and its behavioral manifestations. The level of prosociality functioning is considered as one of such reference points. In the author's opinion there are three levels of prosociality: inert, mature, and altruistic, which were distinguished according to some benchmarks and indicators. The main of them are: the assimilation the prosocial values by the person, the dominant generating factor (dispositional or situational); the breadth of prosocial self-realization; the person's sensitivity to characteristics of recipient of help during the making the prosocial decisions; the main principle of prosocial motivation; the type of reinforcement of prosocial behavior; the length of prosocial facilitation. The author points out that mature prosociality is the most productive level of prosociality as the basis of personality development and well-being.

Key words: prosociality, prosocial behavior, personality, structure of prosociality, level of prosociality functioning, altruism, inert prosociality, mature prosociality.

УДК 159.922.1/.923.072.52-055.2:[316.362:179.8]

І. А. КОЧЕРГІНА

СПРЯМОВАНІСТЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЖІНОК ПРИ ПСИХОЛОГІЧНОМУ НАСИЛЬСТВІ З БОКУ РОДИНИ

Стаття присвячена аналізу результатів дослідження спрямованості саморегулятивних особливостей жінок у взаємозв'язку із психологічним насильством в родинних стосунках. Проаналізовано різні точки зору вчених на природу психологічного насильства, їх трактування чинників насильства. Підкреслена множинність причин виникнення насильства в родині, які можуть походити із різних сфер, такі як сфера індивідуальних особливостей людини, сфера міжособових стосунків, суспільна сфера тощо. Наголошується на стійкому та тривалому характері психологічного насильства. Висвітлені взаємозв'язки особливостей саморегуляції особистості жінок із такими формами психологічного насильства як заборони і примус, погрози, контроль, презирство та знецінення особистості, негативне оцінювання розумових здібностей, емоційне нехтування, з боку різних членів родини. Проаналізовані особливості спрямованості саморегуляції жінок, які зазнавали психологічного насильства з боку власних батьків, рідних братів та сестер, старшого покоління в родині (дідів та бабусь), чоловіка, його родини, дітей. Зазначено, що спрямованість саморегуляції жінки пов'язана з ініціатором психологічного насильства.

Ключові слова: саморегуляція, психологічне насильство, жінки.

Статья посвящена анализу результатов исследования направленности саморегулятивных особенностей женщин во взаимосвязи с психологическим насилием в семейных отношениях. Проанализированы различные точки зрения ученых на природу

психологического насилия, их трактовка факторов насилия. Подчеркнута множественность причин возникновения насилия в семье, которые могут происходить из разных сфер, такие как сфера индивидуальных особенностей человека, сфера межличностных отношений, общественная сфера и тому подобное. Указано на устойчивый и длительный характер психологического насилия. Освещены взаимосвязи особенностей саморегуляции личности женщин с такими формами психологического насилия как запреты и принуждение, угрозы, контроль, презрение и обесценивание личности, негативное оценивание умственных способностей, эмоциональное пренебрежение со стороны разных членов семьи. Проанализированы особенности направленности саморегуляции женщин, которые подвергались психологическому насилию со стороны своих родителей, родных братьев и сестер, старшего поколения в семье (дедов и бабушек), мужа, его семьи, детей. Отмечено, что направленность саморегуляции женщины связана с инициатором психологического насилия.

Ключевые слова: саморегуляция, психологическое насилие, женщины.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема принизливого відношення і принизливої критики, словесних образ, погроз, знецінення є досить поширеним явищем, з яким стикається значна кількість жінок у всьому світі. Таке насильство щодо особи може здійснюватися з боку інтимного партнера, батьків, керівництва, колег, друзів тощо. Різноманітність саморегуляції жінок у зв'язку з психологічним насильством полягає в тому, що будуючи взаємовідносини з членами своєї родини у жінок проявляються різні саморегулятивні особливості, залежно від того, хто саме є ініціатором психологічного насильства (рідні батьки чи батьки чоловіка, брат чи сестра, чоловік, діти тощо). Такий аспект особистості жертв психологічного насильства є маловивченим, а проблематика особливостей саморегулятивних вмінь та навичок жінок-жертв психологічного насильства залишається відкритою. Вказаний вид насильства, безперечно, виступає досить важким та серйозним стресогенним чинником, тому необхідним є вміння управляти власним психічним станом задля ефективного планування та організації діяльності, побудові гармонійних стосунків з навколишніми тощо. В той же час, саморегуляція виступає внутрішньою цілеспрямованою активністю людини, в якій прослідковується єдність та цілісність свідомості людини. Проблематиці насильства над жінкою в сім'ї як формі деструктивної міжособової взаємодії присвячена значна кількість досліджень. Така поведінка вивчається у контексті дослідження особливостей Я-концепції жертв насильства (О. Шинкаренко), у зв'язку із соціокультурним контекстом, у тому числі із застосуванням гендерного аналізу (Ш.Берн), у контексті особливостей сімейних форм міжособової взаємодії (Г. Андрєєва), теоретичних засад та підходів до обґрунтування природи насильства (А. Каннінгем) [1; 3; 13; 15]. Але, значно менше є досліджень, які б охоплювали не лише сімейні стосунки чоловіка, дружини і їх дітей, а й родинні стосунки між іншими членами родини. Адже родинні зв'язки з батьками, братами та сестрами, дідусем та бабцею, родиною чоловіка є важливими і також мають вплив на особистісну сферу та переживання людини. Роль саморегуляції у розумінні причин психологічного насильства в родині тісно пов'язана з особистісними властивостями жінки, які формуються у дисфункційних родинних стосунках. Згідно поглядів В. Моросанової, О. Конопкіна високий рівень усвідомленої саморегуляції супроводжується вміннями самостійно визначати і реалізовувати свідомі вибори, високою самоповагою, впевненістю у своїх життєвих перспективах, прагненням до пізнання та самоактуалізації, а низький рівень саморегуляції супроводжується зниженою можливістю компенсації у процесах самоорганізації, виконанні та контролі своєї діяльності [7; 9]. Досліджень стосовно формування особливостей саморегуляції жінок стосовно членів родини які здійснюють психологічне насильство є недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саморегуляція є особливим психічним механізмом оптимізації стану людини. Найбільшого поширення набули такі аспекти вивчення проблеми саморегуляції, як саморегуляція діяльності, саморегуляція поведінкової активності та саморегуляція психічних процесів [4; 9; 11]. Здебільшого, саморегуляцію

вивчають як специфічну активність суб'єкта, скеровану на перетворення свого стану [5; 6; 7; 9]. Так, саморегуляція є специфічною формою взаємодії людини з навколишнім, засіб свідомої постановки завдань, мобілізації психічних та фізичних потенцій для досягнення визначених цілей [6; 7; 9].

Беззаперечно, саморегуляція виступає важливим елементом у процесі постановки та досягнення цілей, сприяє досягненню успіху в усіх видах діяльності у процесі життя людини. Саморегулятивні навички є важливими у побудові взаємостосунків та вирішенні життєвих завдань, особливого значення вони набувають при наявності фактів психологічного насильства у стосунках з іншими. Інтерес науковців до проблеми психологічного насильства з'явився не так давно. Ще наприкінці минулого століття психологічне насильство вважалося складовою сімейного, фізичного, сексуального насильства чи інших видів жорстокого поводження (І. Аріас, К. Пейп) [14]. На сьогоднішній день психологічне насильство вважається самостійним видом жорстокого поводження, який може існувати окремо від інших видів насильства у взаємостосунках (І. Фурманов, Д. Дмитрієва) [12].

Досліджуючи проблему чинників психологічного насильства, А. Каннінгем безліч теоретичних та емпіричних пояснень причин насильства в родині об'єднує у групи, такі як біологічні (органічні), психопатологічні, системні, соціальні, феміністичні [15]. Родина ним розглядається як цілісний системний організм, де всі елементи є взаємозалежними та впливають один на одного. Поведінка одного члена родини залежить від поведінкових відповідей та зворотного зв'язку інших членів родини. Психологічне насильство з цієї точки зору також розглядається системно. У рамках біологічного підходу до пояснення психологічного насильства дослідники зосереджувались на генетиці, невропатології, інфекції головного мозку та інших медичних хворобах, які б могли стати причиною виникнення жорстокої поведінки [16; 17]. Підхід до насильства з соціологічної сторони підтримує теорія А. Бандури, а також дослідження Д. Левінсона [2; 18]. С. Рензетті ставить у центр досліджень жінку як жертву, він говорить про дисбаланс у суспільстві, що призводить до такої зміни структури суспільства, де є допустимим контроль однієї людини над іншою [19].

Особистісні особливості жінок також можуть виступати чинником виникнення психологічного насильства щодо неї. Вивченню цих особливостей жінок-жертв сімейного насильства присвячено багато досліджень, в яких звертається увага, здебільшого, на формування специфічних рис дезадаптивної особистості жінки, яка піддається насильству (А. Шаєф) [20]. Так, А. Томісон, Дж. Туччі, Г. Мустафаєв описували наслідки психологічного насильства щодо особистості жінок-жертв сімейного насильства [10; 21]. Попри те, психологічне насильство, будучи компонентом сімейного насильства, може проявлятися і самостійно. Праць, які присвячені власне взаємозв'язку психологічного насильства та особливостей саморегуляції жінки є менше.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає у описі спрямованості саморегуляції жінок у ситуації психологічного насильства з боку різних членів родини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення поставленої цілі було проведено дослідження за участю 70 жінок, віком 19-58 років. Для вивчення особливостей саморегуляції були використані методики: «Здатність до самоуправління» Н. М. Пейсахова, методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової, а також опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності і поведінці Г.С. Нікіфорова. Для визначення психологічного насильства в родинних взаємостосунках використовувалась авторська «Методика дослідження психологічного насильства над жінками в родині», яка дає змогу виявити такі його форми як заборони та примус, погрози, контроль, презирство, негативне оцінювання розумових здібностей та емоційне нехтування з боку батька, матері, сиблингів, старшого покоління (діди та бабусі), чоловіка, його родини та власних дітей [8]. Досліджуванам необхідно було вказати частоту зазначених явищ, оцінюючи кожного члена своєї родини.

На основі факторного аналізу виокремлено взаємозв'язки особливостей саморегуляції жінок з психологічним насильством з боку різних членів їх родини (батьків, сиблингів,

старшого покоління, чоловіка, його родини, дітей). Для емпіричних даних досліджуваної групи побудована 6-факторна модель, яка пояснює 66,5% від загальної дисперсії даних.

Самоконтроль як один з невід'ємних компонентів процесу саморегулювання є взаємопов'язаний з психологічним насильством. У досліджуваній групі до першого фактору «Психологічне насильство з боку батьків» увійшли показники самоконтролю в емоційній (-0,516) та поведінковій сферах (-0,555), а також показники психологічного насильства з боку батька (0,889) та матері (0,786), які включають заборони і примус (0,874), погрози (0,860), контроль (0,776), презирство (0,819), негативну оцінку розумових здібностей (0,853), емоційне нехтування (0,815). Знижені загальні навички самоконтролю, які свідчать про зміну здатності контролювати власні вчинки, дії, психічні явища, тісно взаємопов'язані з психологічним насильством. Чутливість та ранимість жінки, які проявляються при послабленому самоконтролі у сфері переживань також простежуються при психологічному насильстві у стосунках з батьками.

Кореляційні взаємозв'язки підтверджують результати факторного аналізу. Так, наприклад, зниження самоконтролю в емоційній сфері ($r=-0,30$), де змінюються способи і сила вираження емоцій та почуттів, пов'язане з наявністю фактів психологічного насильства з боку батька. З тим же показником корелює психологічне насильство з боку матері ($r=-0,27$). Окрім наявності низького самоконтролю емоцій та почуттів, низький самоконтроль в діяльності ($r=-0,31$), поведінковий самоконтроль ($r=-0,27$) та низький рівень програмування, який свідчить про невміння жінки продумувати послідовність своїх дій ($r=-0,23$), взаємопов'язані з наявністю вказаних деструктивних форм взаємостосунків з матір'ю (таблиця 1).

Таблиця 1.

Статистично значимі кореляції між саморегуляцією жінок та формами психологічного насильства з боку батьків ($p<0,05$)

Форми психологічного насильства	Заборони та примус		Погрози		Контроль		Презирство		Негативне оцінювання розумових здібностей		Емоційне нехтування	
	Батько	Мати	Батько	Мати	Батько	Мати	Батько	Мати	Батько	Мати	Батько	Мати
самоконтроль в емоційній сфері	-0,30	-0,25	-0,27	-0,24	-0,27	-0,29	-0,30	-0,25	-0,32	-0,29	-0,23	
самоконтроль в діяльності		-0,25		-0,24		-0,31		-0,37		-0,26		-0,35
поведінковий самоконтроль		-0,24		-0,24		-0,25		-0,27		-0,26		-0,27
програмування						-0,23		-0,23				
прогнозування												-0,25

Насильство з боку матері взаємопов'язане не лише з самоконтролем у сфері емоцій та почуттів, а й з самоконтролем в діяльності та поведінковим самоконтролем. Це означає, що відсутність ефективних та адаптивних стратегій поведінки в стресових ситуаціях, недостатній розвиток навичок програмування власних дій, невміння самостійно сформулювати план дій, що призводить до частого зіткнення неадекватності отриманих результатів з цілями своєї поведінки та надання в діяльності переваги методу спроб і помилок, є

взаємопов'язаними з тотальним контролем ($r=-0,23$) та презирством ($r=-0,23$) з боку матері. Такі форми психологічного насильства спостерігаються у образливих висловах матері, маніпулюванні переживаннями та почуттями, необґрунтованих звинуваченнях, у вираженні матір'ю сумнівів щодо здатності дочки вирішувати життєві проблеми, насмішках щодо розумових здібностей тощо. Вироблений такий тип взаємовідносин матері з дочкою, коли мати постійно контролює поведінку та дії, ставиться зневажливо, принижує та недовіряє дорослій дочці.

Гнучкість, як один із компонентів саморегуляції, що проявляється у вмінні швидко та ефективно орієнтуватись у змінних життєвих обставинах також є взаємопов'язаною з психологічним насильством в родинних стосунках. Так, у другому факторі «Психологічне насильство з боку сиблінгів» форми психологічного насильства з боку рідних братів та сестер (0,884) та родини чоловіка (0,603) об'єднались з показником гнучкості (-0,512). Також гнучкість у шостому факторі «Психологічне насильство з боку старшого покоління» (-0,518) об'єднується з психологічним насильством з боку дідів та бабусь в родині (0,904). Жінки, які в динамічних ситуаціях, де швидко змінюються обставини, почувають себе невпевнено, з важкістю звикають до змін у житті, до зміни обставин та способу життя, мають труднощі у стосунках з боку вказаних членів родини.

Також низький рівень гнучкості як вміння швидко орієнтуватись у змінних життєвих обставинах зворотно корелює з такими формами психологічного насильства з боку родини чоловіка (свекра, свекрухи, братів чи сестер чоловіка, дідусів та бабусь), як погрози ($r=-0,27$), контроль ($r=-0,25$), презирство ($r=-0,26$), негативне оцінювання розумових здібностей невістки ($r=-0,24$), емоційне нехтування ($r=-0,24$). Жінки, які характеризуються невпевненістю у нових, швидкозмінних обставинах, важко звикають до змін поведінки родини, їм потрібен додатковий час, щоб завчасно спланувати свою поведінку, оцінити можливі наслідки своїх дій і способи їх корекції залежно від ситуації.

Взаємозв'язки форм психологічного насильства з боку рідних братів та сестер з особливостями саморегуляції жінок підтверджують, що презирство як окрема форма такого виду насильства тісно пов'язана з такими саморегулятивними компонентами як моделювання ($r=-0,26$) та аналіз протиріч ($r=-0,23$), а також існує кореляційний зв'язок між аналізом протиріч та погрозами ($r=-0,30$) з боку сиблінгів.

Особи, які мають низький рівень розвитку такого саморегулятивного вміння як аналіз протиріч, що полягає у вмінні орієнтуватись в ситуації, створенні суб'єктивної моделі ситуації, у стосунках з братом чи сестрою, переживали приниження, підозри, невинуваті звинувачення, зневажливі оцінки, а також погрози. Створення суб'єктивної моделі ситуації передбачає наявність вмінь орієнтації в ситуації, порівняння її з минулим, аналіз власних переживань і дій в конкретному випадку. В такому розумінні, потрапляючи під вплив психологічного насильства з боку сиблінга, жінка не завжди може дати відповіді на питання, які стосуються того, що з нею відбувається, в чому причина таких відносин та яким чином вона може вплинути на перебіг ситуації. Також погрози брата чи сестри пов'язані з слабкою сформованістю процесів моделювання як складової саморегуляції діяльності жінок, що може призвести до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин ситуації психологічного насильства, яка проявляється у фантазуванні, що може супроводжуватись різкими перепадами ставлення до розвитку подій, наслідків своїх дій. Звідси часто можуть виникати труднощі у визначенні цілей і програми дій, які були б адекватні ситуації. Також при зниженні рівня моделювання як здатності жінки виділяти важливі аспекти для досягнення цілей, зростає така форма психологічного насильства як презирство ($r=-0,23$) з боку старшого покоління в родині. Дід (або баба), принижуючи онуку, підозрюючи її, часом невинуватно, знецінюючи її вміння та досягнення, можуть підкріплювати виникнення труднощів в онуки при визначенні цілей і програми дій, які б були адекватні кожній конкретній ситуації.

Якщо говорити про взаємозв'язок саморегулятивних навичок жінки з психологічним насильством з боку родини чоловіка, то варто зазначити, що тут рівень самоконтролю є високим. При наявності психологічного насильства у власних родинних стосунках

спостерігається зниження рівня саморегулятивних навичок, але якщо психологічне насильство іде з боку родичів чоловіка, то навпаки, зростають показники самоконтролю (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Статистично значимі кореляції між саморегуляцією жінок та формами психологічного насильства з боку родини чоловіка
($p < 0,05$)

Форми психологічного насильства Показники саморегуляції	Заборони та примус	Погрози	Контроль	Презирство	Негативне оцінювання розумових здібностей	Емоційне нехтування
самоконтроль в діяльності			0,28	0,23		0,27
поведінковий самоконтроль	0,28	0,33	0,33	0,36	0,32	0,34
гнучкість		-0,27	-0,25	-0,26	-0,24	-0,24

Зростання самоконтролю в діяльності та поведінковій сфері жінок передбачає детальний аналіз ситуації, вироблення ефективних стратегій корекції власної поведінки, вияву емоцій та почуттів шляхом самопідкріплення, самонаказу і детального планування своєї діяльності, що набуває особливого значення у ситуації психологічного насильства з боку свекра, свекрухи чи інших членів родини чоловіка.

Психологічне насильство щодо жінки у стосунках з чоловіком відображається у третьому факторі «Психологічне насильство з боку чоловіка». Цей фактор пов'язав показники психологічного насильства з боку чоловіка (0,944) та такий компонент саморегуляції, як аналіз протиріч або вміння орієнтуватись в ситуації (-0,513). Низька здатність жінки раціонально проаналізувати ситуацію, що склалась, виробити стратегію подальшої власної діяльності та цілеспрямовано змінити наявну ситуацію пов'язана з тим, що у стосунках з чоловіком можуть виникати такі елементи психологічного насильства як обмеження доступу дружини до речей, місць, людей, примушування до небажаної для неї поведінки чи діяльності, контроль діяльності дружини, знецінення її когнітивних здібностей, емоційна холодність тощо. Кореляційний аналіз підтверджує взаємозв'язок аналізу протиріч як компоненту саморегуляції з психологічним насильством з боку чоловіка. Із ним корелюють такі форми психологічного насильства над жінкою з боку чоловіка: заборони і примус ($r = -0,23$), контроль чоловіком ($r = -0,25$), негативне оцінювання розумових здібностей чоловіком ($r = -0,25$), емоційне нехтування ($r = -0,24$). Дружина не бачачи причини таких дисфункційних стосунків та не розуміючи як вона сама може вплинути на те, щоб змінити відносини, характеризується нездатністю оцінити те, що відбувається в сім'ї.

Імпульсивність жінки, її невміння самостійно сформувати програму дій, скоригувати свою поведінку у процесі діяльності пов'язані з психологічним насильством з боку власних дітей. Показники психологічного насильства у п'ятому факторі «Психологічне насильство з боку дітей» (0,894) пов'язані з поведінковим самоконтролем (-0,542) та програмуванням (-0,575) як здатністю планувати свої дії.

Також спостерігається взаємозв'язок таких форм психологічного насильства як заборони і примус ($r = -0,25$), погрози ($r = -0,24$), емоційне нехтування ($r = -0,28$), контроль ($r = -0,25$), негативна оцінка розумових здібностей ($r = -0,30$) з боку власних дітей жінки та моделювання, програмування, корекції, оцінки результатів як складових саморегуляції. Такі компоненти саморегуляції як моделювання та програмування характеризують вміння регулювати поведінку, коригувати її та передбачати результат дії. Негативна оцінка

розумових здібностей з боку дітей пов'язана з невмінням жінки помічати власні помилки та некритичністю до своїх дій. Така несформованість саморегуляції діяльності жінки може спонукати її дітей у стосунках з нею до певних форм психологічного насильства. Там де є слабкий поведінковий контроль жінки, зростає свавілля з боку дітей.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Можемо підсумувати, що психологічне насильство є деструктивною та дисфункційною моделлю відносин, яка негативно впливає на розвиток родинних взаємостосунків. Спрямованість саморегуляції досліджуваних жінок, які переживали зазначений вид жорстокого поводження з боку членів ближчої родини, є різною. На основі стосунків з тим чи іншим членом родини складаються певні особливості регуляції власної поведінки та діяльності. Спрямованість саморегуляції при психологічному насильстві у стосунках з батьками зосереджується на знижених загальних навичках самоконтролю жінки, які свідчать про зміну здатності контролювати власні вчинки, дії, психічні явища, зростанні чутливості та ранимості жінки. Проте, той же самоконтроль є вищим у жінок, які зазнавали психологічного насильства з боку родини чоловіка. Нездатність жінки виділяти важливі аспекти для досягнення цілей, невміння орієнтуватись в ситуації пов'язана з презирством, підозрами, зневажливістю з боку рідних братів або сестер, діда чи бабці. Чому спостерігається така різна спрямованість саморегуляції жінок, які зазнавали психологічного насильства з боку членів своєї родини? Відповідь на це питання може бути проаналізована в процесі подальшого вивчення індивідуальних особливостей жінок у взаємозв'язку із психологічним насильством та дослідженні особливостей їх копінг-стратегій у вказаних кризових родинних стосунках.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебное пособие для студентов ВУЗов. – М., 1998. – 367 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. - СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2001. – 320 с.
4. Дикая Л.Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния / Л. Г. Дикая, В.В. Семикин, В.И. Щедров // Психологический журнал. – 1994. - №6. – Т.15. – С. 28 – 37.
5. Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту / В. В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Психологія». – 2010. - №6. – С. 33-37.
6. Кацера А. А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии / А. А. Кацера, А. В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 10-12.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5 – 12.
8. Кочергіна І.А. Апробація методики дослідження психологічного насильства над жінками в родині / І.А. Кочергіна // Психологія і особистість. – 2017. – № 1 (11). – С. 82-93.
9. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека /В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии, 2000. –№ 2. – С. 188–127.
10. Мустафаєв Г. Ю. Соціально–психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї / Г. Ю. Мустафаєв [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cfsc.com.org/index.php/stati/58-socialno-psyhologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylstva-v-simji>.
11. Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 42 – 51.

12. Фурманов И. Я. Взаимосвязь психологического насилия и эмоционального состояния супругов в семье / И. Я. Фурманов, Д. Я. Дмитриева // Белорусский психологический журнал. – 2005. – №1(5). – С. 33-40.
13. Шинкаренко О. Д. Психологічні особливості жертв подружнього насильства // Практична психологія. – 2000. – № 3. – С. 25–29.
14. Arias, J. and K.T. Pape. Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners / J. Arias, K.T. Pape // Violence and Victims 14. – 1999. – P. 55-67.
15. Cunningham, A. Theory-Derived Explanations of Male Violence against Female Partners: Literature Update and Related Implications for Treatment and Evaluations / A. Cunningham [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lfcc.on.ca/maleviolence.pdf>
16. Gearan, P. Biological Factors in Relationship Aggression / P. Gearan, A. Rosenbaum // In R.S. Fledman (ed.), The Psychology of Adversity. Amherst, MA: University of Massachusetts Press. – 1996. – P. 183-198.
17. Greene, A.F. Psychopathology and Anger in Interpersonal Violence Offenders / A. Greene, C. Coles, E. Johnson // Journal of Clinical Psychology. – 1994. – №50 – P. 906-912.
18. Levinson, D. Family Violence in Cross-Cultural Perspective / D. Levinson // Newbury Park, CA: Sage. – 1989. – P. 234.
19. Renzetti, C.M. On Dancing with a Bear: Reflections on Some of the Current Debates Among Domestic Violence Theorists / C. Renzetti // Violence and Victims. – 1994. – № 9(2) – P. 195-200.
20. Shaef A. Co-dependence: Misunderstood. – San Francisco, 1996. – 105 p.
21. Tomison, A.M. and J. Tucci. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment / A.M. Tomison, J. Tucci [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>

References

1. Andreeva H. M. Sotsyal'naya psikhologhiya: Uchebnoe posobie dlya studentov VUZov. – M., 1998. – 367 s.
2. Bandura A. Teoriya sotsyal'noho naucheniya / Al'bert Bandura. - SPb.: Evraziya, 2000. – 320 s.
3. Bern Sh. Henderneya psikhologhiya. – SPb.: Praym – Evroznak, 2001. – 320 s.
4. Dykaya L.H. Yssledovanye yndyvydual'noho stylya samorehulyatsyy psykhofyzyolohyeheskoho sostoyaniya / L. H. Dykaya, V.V. Semykyn, V.Y. Shchedrov // Psikhologhycheskyy zhurnal. – 1994. - №6. – T.15. – S. 28 – 37.
5. Zaryts'ka V.V. Samorehulyatsiya emotsiy v strukturi emotsiynoho intelektu / V.V. Zaryts'ka // Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody "Psikhologhiya". – 2010. - №6. – S. 33-37.
6. Katsero A. A. Podkhody k traktovke samorehulyatsyy v psikhologhiy / A. A. Katsero, A. V. Kobzar' // Psikhologhycheskiye nauky: teoriya y praktyka: materyaly II mezhdunar. nauch. konf. (h. Moskva, mart 2014 h.). — M.: Buky-Vedy, 2014. — S. 10-12.
7. Konopkyn O.A. Psykhycheskaya samorehulyatsyya proyzvol'noy aktyvnosti cheloveka (strukturno-funktsyonal'nyy aspekt) / O.A. Konopkyn // Voprosy psikhologhiy. – 1995. - № 1. – S. 5 – 12.
8. Kocherhina I.A. Aprobatsiya metody doslidzhennya psikhologichnoho nasyl'stva nad zhinkamy v rodyi / I.A. Kocherhina // Psikhologhiya i osobystist'. – 2017. – №1 (11). – С. 82-93.
9. Morosanova V. Y. Stylevaya samorehulyatsyya povedeniya cheloveka Tekst./V. Y. Morosanova, E. M. Konozy // Voprosy psikhologhiy, 2000. — №2. — s. 188–127.
10. Mustafayev H. Yu. Sotsial'no-psikhologichna kharakterystyka osib, yaki zaznayut' nasyl'stva v sim'yi / H.Yu. Mustafayev [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:

- <http://cfscom.org/index.php/stati/58-socialno-psychologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasyilstva-v-simji>.
11. Osnytskyy A.K. Rol' osoznannoy samorehulyatsyy v uchebnoy deyatel'nosty podrostkov / A.K. Osnytskyy // Voprosy psikhologiy. – 2007. - №3. – S. 42 – 51.
 12. Furmanov Y.Ya. Vzaymosvyaz' psikhologicheskoho nasyillya y emotsional'noho sostoyannya supruhov v semne / Y.Ya. Furmanov, D.Ya. Dmytryyeva // Belorusskyy psikhologicheskyy zhurnal. – 2005. – №1(5). – S. 33-40.
 13. Shynkarenko O. D. Psikhologichni osoblyvosti zhertv podruzhn'oho nasyilstva // Praktychna psikhohiya. – 2000. – № 3. – S. 25–29.
 14. Arias, J. and K.T. Pape. Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners / J. Arias, K.T. Pape // Violence and Victims 14. – 1999. – P. 55-67.
 15. Cunningham, A. Theory-Derived Explanations of Male Violence against Female Partners: Literature Update and Related Implications for Treatment and Evaluations / A. Cunningham [Elektronniy resyrs]. – Rezhum dostupu: <http://www.lfcc.on.ca/maleviolence.pdf>
 16. Gearan, P. Biological Factors in Relationship Aggression / P. Gearan, A. Rosenbaum // In R.S. Fledman (ed.), The Psychology of Adversity. Amherst, MA: University of Massachusetts Press. – 1996. – P. 183-198.
 17. Greene, A.F. Psychopathology and Anger in Interpersonal Violence Offenders / A. Greene, C. Coles, E. Johnson // Journal of Clinical Psychology. – 1994. – №50 – P. 906-912.
 18. Levinson, D. Family Violence in Cross-Cultural Perspective / D. Levinson // Newbury Park, CA: Sage. – 1989. – P. 234.
 19. Renzetti, C.M. On Dancing with a Bear: Reflections on Some of the Current Debates Among Domestic Violence Theorists / C. Renzetti // Violence and Victims. – 1994. – № 9(2) – P. 195-200.
 20. Shaef A. Co-dependence: Misunderstood. – San Francisco, 1996. – 105 p.
 21. Tomison, A.M. and J. Tucci. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment / A.M. Tomison, J. Tucci [Elektronniy resyrs]. – Rezhum dostupu: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>

I. Kocherhina. DIRECTION OF THE SELF-REGULATION OF WOMEN IN PSYCHOLOGICAL ABUSE FROM THE FAMILY SIDE.

The article highlights the results of research about direction of women's self-regulatory peculiarities in relation with psychological abuse in family relations. There are analyzed different scientist's points of view on the nature of psychological violence, their interpretation of factors of violence. It is claimed, that the views of authors on the nature of psychological abuse can be classified in terms of biological, psychopathological, systemic, social and feminist theoretical approaches. Moreover, in this article emphasized the plurality of causes of violence in the family, which may come from different spheres such as the sphere of individual features of a person, sphere of interpersonal relations, social sphere, etc. Also, it is emphasized on the resistant and lasting character of psychological abuse. It has been established that psychological abuse is a deliberate influence on another person, which has negative and destructive consequences. Furthermore, here are highlighted the correlation between the features of self-regulation of the women's personality with such forms of psychological abuse as prohibitions and coercion, threats, control, contempt and depersonalization of a person, negative evaluation of mental abilities, emotional neglect from different members of the family. Last but not least, here are analyzed the peculiarities of the self-regulation direction of women who has been violent by their own parents, siblings, older generation in the family (grandparents and grandparents), husband, his family, children. All in all, it is noted that the direction of self-regulation of a woman is associated with the initiator of psychological abuse.

Keywords: self-regulation, psychological abuse, women.

УДК 37.015.3:316.752 (043.3)

Л. М. КУЛАКОВА, Р. С. КУЛАКОВ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ
У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті з позицій теоретико-прикладних наукових досліджень висвітлюється проблема формування моральності підростаючого покоління. Розкривається психолого-педагогічне розуміння умов та факторів морального виховання молодших школярів в умовах навчального процесу. У статті систематизовано численні характеристики таких дефініцій, як «мораль», «моральність», «моральні цінності», «моральні почуття», «моральні переживання», «моральна свідомість», «моральне виховання». Авторами аналізуються основні психолого-педагогічні аспекти формування моральних цінностей у дітей на основі моральних понять, оцінок, суджень та переконань. Визначено основні компоненти, що впливають на формування моральних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: мораль, моральність, моральні цінності, моральні почуття, моральні переживання, моральна свідомість, моральне виховання.

В статье с позиций теоретико-прикладных научных исследований освещается проблема формирования нравственности подрастающего поколения. Раскрывается психолого-педагогическое понимание условий и факторов нравственного воспитания младших школьников в условиях учебного процесса. В статье систематизированы многочисленные характеристики таких дефиниций, как «мораль», «нравственность», «моральные ценности», «моральные чувства», «моральные переживания», «моральное сознание», «нравственное воспитание». Авторами анализируются основные психолого-педагогические аспекты формирования нравственных ценностей у детей на основе нравственных понятий, оценок, суждений и убеждений. Определены основные компоненты, влияющие на формирование нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: мораль, нравственность, моральные ценности, нравственные чувства, моральные переживания, моральное сознание, нравственное воспитание.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток нашого суспільства підвищує вимоги до формування компетентної особистості, яка може самостійно регулювати власну поведінку й діяльність, визначати перспективи свого розвитку, шляхи й засоби їх реалізації. Ця мета досягається за допомогою морального виховання, формування почуття власної гідності, починаючи з молодшого шкільного віку. Поняття «моральне виховання» визначається на основі співвідношення сутності таких базових понять, як виховання, моральність, мораль.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблемі розвитку моральної сфери особистості присвячені чисельні філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні дослідження. Так, в психології нею займалися Б.Г. Ананьєв, 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. Формується моральна свідомість 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 аспектів дослідження психологічних особливостей формування моральних цінностей у молодших школярів в умовах навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У «Тлумачному словнику» В. Даля подаються такі визначення: «Вдача (нравъ) - взагалі, одна половина або одна із двох основних властивостей духу людини. Розум і вдача разом утворюють дух (душу у вищому значенні); до вдачі відносяться: воля, любов, милосердя, страсті та ін., а до розуму: розум, ум, пам'ять та ін. Моральний - добронравний, добродісний, благосний, совісний, гідний, чистий серцем громадянин» [2, с. 479].

Моральність - термін, що найчастіше вживається в мові й літературі як синонім моралі, іноді - етики. У «Короткому словнику» з філософії поняття «моральність» прирівняне до поняття «мораль». Мораль (латинське *mores*-вдачі) - норми, принципи, правила поведінки людей, а також людська поведінка (мотиви вчинків, результати діяльності), почуття, судження, у яких виражається нормативна регуляція відносин людей один з одним і суспільним цілим (колективом, класом, народом, суспільством) [15, с. 129]. В. Даль тлумачив слово «мораль» як «моральне учіння, правила для волі, совісті людини». Він вважав: «Моральний - протилежний тілесному, плотському, духовний, щиросердечний. Моральний побут людини важливіше побуту предметного» [2, с. 480].

У більш вузькому значенні поняття «моральність» - це внутрішня установка індивіда діяти згідно зі своєю совістю й на основі вільної волі - на відміну від моралі, яка, поряд із законом, є зовнішньою вимогою до поведінки індивіда. Мораль діє ззовні, обмежуючи й контролюючи поведінку людини. Моральність має протилежну спрямованість, зсередини людської свідомості в зовнішній світ. Мораль вимагає від людини правильності, моральність же спонукує його до щирої симпатії, любові.

Розглянемо, як визначається дефініція «моральність» у різних словниках. С. Ожегов так тлумачив моральність: «Моральність - це внутрішні, духовні якості, якими керується людина, етичні норми, правила поведінки, обумовлені цими якостями» [6]. У «Тлумачному словнику» дається таке визначення моральності: «1. Сукупність норм, що визначають поведінку людини. 2. Поведінка людини, що ґрунтується на таких нормах» [13].

Мислителі різних століть трактували поняття «моральність» по-різному. Ще в давній Греції в працях Аристотеля про моральну людину підкреслювалося: «Морально прекрасною називають людину, сповнену гідності... Адже про моральну красу говорять із приводу чесноти: морально прекрасним називають слухну, мужню, розсудливу, що й взагалі володіє всіма чеснотами людину». На переконання Платона, «Тільки моральне життя робить людину істинно щасливою як у цьому, так і в іншому житті» [4; 9].

Досить ґрунтовно сутність понять «моральність», «моральні цінності» розкривається в дослідженнях Б. Лихачова, А. Макаренка, І. Свядковського, В. Сухомлинського. А. Гусейнов і Г. Іррлітц висвітлюють моральність як спосіб соціальної регуляції, ціннісного ставлення до світу, суспільну форму відносин між людьми, як те, що залишається в міжлюдських відносинах, якщо позбавити їх предметно зумовленого змісту. Формування моральності в людині здійснюється через виховання. Моральне виховання особистості дитини є одним з найважливіших завдань школи, головним стрижнем всебічного розвитку особистості. Формування - це двосторонній процес, заснований на взаємодії викладача й учнів. Формування передбачає усвідомлення учнями конкретних явищ як цінностей або не цінностей, певне їх до них ставлення. Дуже високо оцінював значення морального виховання Л. Толстой: «Із усіх наук, які повинні знати люди, найголовнішою є наука про те, як жити, роблячи якнайменше зла і якнайбільше добра». У вихованні молодших школярів, як вважає Ю. Бабанський, стороною, що домінує, буде моральне виховання: діти опановують прості норми моральності, вчать відповідати їм у різних ситуаціях [1]. У «Педагогічному словнику» моральне виховання визначають так: «Моральне виховання - цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів і вироблення навичок і звичок моральної поведінки».

Згідно з теорією І. Подласого, моральне виховання - це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття й поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам суспільної моралі [10]. Моральне виховання - це двосторонній процес. Він полягає у впливі вихователів на вихованців і в їх

відповідних діях, тобто в засвоєнні ними моральних понять, у переживанні свого ставлення до морального й аморального у вчинках і у всій поведінці [10].

Поняття «моральне виховання» розмаїте. Саме тому видатний педагог В. Сухомлинський, розробивши виховну систему про всебічний розвиток особистості, цілком обґрунтовано зауважував, що її системотворча ознака - моральне виховання. В. Сухомлинський зазначав: «Ніхто не вчить маленьку людину: «Будь байдужою до людей, ламай дерева, зневажай красу, над усе став своє особисте». Уся справа в одній, у дуже важливій закономірності морального виховання. Якщо людину вчать добру - учать уміло, розумно, наполегливо, вимогливо, у результаті буде добро. Учать злу (дуже рідко, але буває й так) - у результаті буде зло. Не вчать ні добру, ані злу - однаково буде зло, тому що й людиною її треба зробити». Великий педагог вважав, що «непохитна основа моральності закладається в дитинстві й ранньому отрочстві, коли добро й зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови яскравої наочності, очевидності морального змісту того, що вона бачить, робить, спостерігає» [12].

А. Макаренко серед основних завдань морального виховання виділив, зокрема, такі:

- вормування моральної свідомості.
- виховання й розвиток моральних почуттів.
- вироблення вмінь і звичок моральної поведінки [5].

Моральне виховання не укладається в логіку цілеспрямованої діяльності. Моральність не є звичайною метою, її скоріше можна назвати останньою, вищою метою, свого роду метою цілей, яка уможливорює існування всіх інших і перебуває не стільки спереду, скільки в основі самої людської діяльності.

Моральне виховання виконує кілька функцій: надає широке уявлення про моральні цінності людського життя й культури; впливає на формування моральних уявлень, понять, поглядів, суджень, оцінок і на цій основі на формування моральних переконань; сприяє осмисленню й збагаченню власного морального досвіду школярів; коректує знання в галузі моралі, отримані з різних джерел; сприяє моральному самовихованню особистості [8]. Одним з основних термінів морального виховання є поняття «моральні цінності». Так, В. Тугаринов надає таке визначення цінностям: «Цінності - суть предмети, явища природи і їх властивості, які потрібні (спостережувані, корисні, приємні та інше) людям певного суспільства або класу й певної особистості як засоби задоволення їх потреб і інтересів, а також ідеї й спонукання як норми, цілі або ідеал» [14]. У «Психолого-педагогічному словнику» Є. Рапацевича поняття «цінностей» використовується для тлумачення об'єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали й виступають завдяки цьому як еталони [11]. Таким чином, можна стверджувати, що цінність - це позитивне значення об'єктів матеріального й духовного світу з погляду задоволення матеріальних або духовних потреб особистості й суспільства. На основі аналізу досліджень в галузі аксіології (З. Равкин, В. Тугаринов, О. Дробницький, Т. Любимова і ін.) є виокремлено такі групи цінностей: моральні, інтелектуальні, соціальні, релігійні, естетичні, валеологічні, матеріальні.

Отже, цінності є результатом розвитку потреб вищого рівня у людини. Моральні цінності - вищі цінності людини, головними й визначальними їх категоріями є категорії добра й совісті, честі й блага; вони охоплюють сукупність дій (служіння), принципів, норм моральної поведінки й складаються на основі тих реальностей і вчинків, через призму котрих людина оцінює, схвалює, тобто сприймає їх як добрі, благі, слушні [8].

Головна функція моральних цінностей полягає в тому, щоб сформувати в підростаючого покоління моральну свідомість, стійку моральну поведінку й моральні почуття, виробити активну життєву позицію кожної людини, звичку керуватися у своїх учинках, діях, відносинах почуттям громадського обов'язку. Моральна свідомість і поведінка дітей формуються в єдності - це кардинальні принципи вітчизняної психологічної науки. Цінності містять у собі елементи морального виховання, найважливіші складові внутрішньої культури людини, які, виражаючись в особистісних установках, властивостях і якостях, визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самої себе (Н. Асташова).

Основою аксіології слугують філософські теорії цінностей, розроблені О. Дробницьким, О. Здравомисловим, М. Каганом, В. Тугариновим та ін. Цінність із погляду психологічної науки розглядається як психолого-педагогічне утворення, в основі якого лежить ставлення особистості до середовища й самої себе. Таке ставлення являє собою результат ціннісного акту особистості, який включає суб'єкт оцінки, оцінюваний об'єкт, рефлексію із приводу оцінки і її реалізації. В освітньому процесі ціннісні орієнтації виступають як об'єкт діяльності учителя й учнів [8]. Поза людиною й без людини поняття «цінності» існувати не може, тому що воно являє собою особливий людський тип значимості предметів і явищ. Цінності не первинні, вони виходять із співвідношення світу й людини, підтверджуючи значимість того, що створило людство у процесі історії. У суспільстві будь-які події, так чи інакше значимі, будь-яке явище виконує ту або іншу роль.

Моральні цінності формуються на основі моральних понять, оцінок, суджень, а також переконань, які, в остаточному підсумку, і визначають поведінку й вчинки людини. Морально переконана людина - глибоко упевнена у справедливості моральних норм, визнає необхідність їх виконання. Щоб виховати в учнів певні моральні цінності, потрібно ставити школярів в умови, у яких ці якості проявляються й закріплюються. Традиційно особлива увага в школі приділяється таким моральним цінностям, як доброта, чесність, повага до старших, дружба, ставлення до праці, справедливість, ставлення до батьків, природи, скромність, захист Родина, сміливість, витривалість, шляхетність, почуття власної гідності, уміння поводитися. Іноді дружбу відносять до соціальних цінностей і визначають як близькі відносини, засновані на взаємній довірі, прихильності, спільності інтересів.

Формування - це процес становлення особистості в результаті впливу спадковості, середовища, освіти й власної активності особистості. Традиційно виділяють три напрямки формування моральних цінностей: когнітивний, включає усвідомлення моральних ідеалів суспільства, прийнятих норм поведінки й вбудовування їх у внутрішній план дій; емоційний, що передбачає прийняття моральних ідеалів суспільства на позитивному рівні; поведінковий, що передбачає переживання моральних ідеалів суспільства як внутрішньої потреби. Відтак можна зробити висновок про те, що на формування моральних цінностей впливають три компоненти: знання, емоції й воля. Це важливо враховувати при організації роботи, спрямованої на формування моральних цінностей.

Розглянемо перший компонент. Моральні знання стають переконаннями, за умови якщо вони проявляються в життєвому досвіді, продумані й критично перероблені вихованнями. Моральне переконання - це система життєвих ціннісних орієнтирів, які формуються в дітей у процесі переживання ними різних життєвих ситуацій як власні висновки про правильність або неправильність поведінки й ставлення до інших людей і до себе. Змістовна сторона моральних понять обумовлена науковими знаннями, які учні одержують, опановуючи навчальні предмети. Самі знання про цінності мають не менше значення для загального розвитку школярів, ніж знання з конкретних навчальних предметів.

Другий компонент, - емоційний. Формування моральних цінностей неможливо охарактеризувати поза зв'язком інтелектуального й емоційного в особистісній сфері. Емоції - це внутрішня діяльність, у ході якої первинна інформація про дійсність зазнає певного опрацювання, у результаті чого організм (особистість) одержує «аргументи до дії». Моральні емоції завжди тісно поєднані з моральними цінностями. Це обумовлене тим, що емоції найчастіше спрямовані на певний об'єкт і пов'язані з вираженням ставлення до нього. З одного боку, без співвіднесення із цінністю об'єкта не можна говорити про значимість емоцій стосовно нього. З іншого боку, характеристика емоцій як своєрідних оцінок дійсності або, точніше, одержуваної інформації про неї - загальноприйнята точка зору філософів, фізіологів і психологів. Емоція «зацікавлено» оцінює дійсність і доводить свою оцінку до організму мовою переживань. Поява почуттів, емоційного стану може не тільки спричинити досить сильне переживання, але й перетворитися в спонукальну силу дій, стати однією із серйозних ланок, що визначає мотивацію поведінки людини. Поява нових, стійких видів емоційного ставлення й переживань змінює внутрішній світ людини.

Третій елемент при становленні цінностей - внутрішня творча сила, воля - це вищий рівень регуляції особистості, який дозволяє їй протистояти неприйнятним для неї формам поведінки. У реалізації моральних цінностей важливу роль відіграють механізми вольового регулювання. Чим вищий рівень засвоєння моральної цінності, тим значніші вольові зусилля застосовує молодший школяр для її реалізації. Між емоціями й волею існує тісний взаємозв'язок. Як вольова, так і емоційна сфери регулюють поведінку дитини. У вольових процесах емоційні й інтелектуальні моменти представлені в специфічному синтезі: афект у них виступає під контролем інтелекту.

Формування моральних цінностей - це цілісний психолого-педагогічний процес, відповідний до загальнолюдської моралі, організації всього життя школярів: діяльності, взаємин, спілкування з врахуванням їх вікових і індивідуальних особливостей. Результатом цілісного процесу є формування морально цільної особистості, у єдності її свідомості, моральних почуттів, совісті, моральної волі, навичок, звичок, суспільно значущої поведінки. На думку Б. Лихачова, формування моральних цінностей відбувається за певним механізмом, описаним нижче.

Основою формування моральних цінностей є поняття «моральне почуття» - постійне емоційне відчуття, переживання реальних моральних взаємодій. Норми моралі перетворюються в суб'єктивну моральність тільки завдяки їхньому почуттєвому освоєнню дитиною. Моральність для неї, насамперед, живе почуття, реальний стан і переживання глибокого задоволення або, навпаки, дискомфорту, страждання, фізичної відрази, самозасудження й гіркої каяття. Моральне почуття є системоутворючим початком людської моральності. Оцінка морального почуття як першооснови не означає зневаги моральною свідомістю. Розвинена моральна свідомість передбачає знання моральних принципів, норм і одночасно постійне усвідомлення й осмислення свого морального положення в суспільстві, морального стану, відчуття, почуття. Моральна свідомість - активний процес відображення дитиною своїх моральних відносин, станів. Суб'єктивною рушійною силою розвитку моральної свідомості є моральне мислення - процес постійного накопичення й осмислення моральних фактів, відносин, ситуацій, їх аналіз, оцінка, прийняття моральних рішень, здійснення відповідальних виборів. Моральні переживання, муки совісті породжуються єдністю почуттєвих станів, відображених у свідомості, і їх осмисленням, оцінкою, моральним мисленням. Моральність особистості складається із суб'єктивно освоєних моральних принципів, якими вона керується в системі відносин і постійно пульсуючого морального мислення. Моральні почуття, свідомість і мислення є основою й стимулом прояву моральної волі. Поза моральною волею й дієвим практичним ставленням до світу не існує реальної моральності особистості. Вона реалізується в єдності морального почуття й свідомої непохитної рішучості здійснити свої моральні переконання в житті. Моральна поведінка особистості має таку послідовність: життєва ситуація - породжуване нею морально-почуттєве переживання - моральне осмислення ситуації й мотивів поведінки, вибір і прийняття рішень - вольовий стимул - вчинок. Суть формування у школярів вільної моральної волі полягає в тому, щоб навчити їх володіти собою, допомогти знайти внутрішню волю, рішучість непохитної дії відповідно до морального почуття й переконань, утвердження у відносинах з людьми моральних норм. Моральність людини проявляється у свідомій відповідності моральним принципам і звичним формам моральної поведінки.

Результатом морального виховання є моральна вихованість. Вона матеріалізується в суспільно цінних властивостях і якостях особистості, проявляється у відносинах, діяльності, спілкуванні. Про моральну вихованість свідчить глибина морального почуття, здатність до емоційного переживання, страждання, сорому й співчуття. Вона характеризується зрілістю моральної свідомості: моральною освіченістю, здатністю аналізувати, судити про явища життя з позицій морального ідеалу, надавати їм самостійну оцінку. Керувати формуванням моральної свідомості - значить закріплювати у учнів моральні знання. Вищим рівнем моральної поведінки, мірилом моральної стійкості людини є свідоме володіння собою, збереження твердості, вірності моральним переконанням у будь-яких ситуаціях. Досвід моральної поведінки складається з низки моральних учинків, які проявляються в щоденних

життєвих ситуаціях. Саме вчинок характеризує ставлення людини до навколишньої дійсності.

Навчальний процес тісно пов'язаний з орієнтацією молодших школярів на моральні цінності. Важливу роль у формуванні моральних цінностей відіграє навчання в початковій школі. Із вступом до школи настає перелом в умовах розвитку дітей. Увесь уклад життя й цінностей стає іншим. У молодшого школяра відбувається інтенсивне формування якостей особистості, що обумовлюють можливість нових устремлінь і необхідного рівня ставлення до дійсності.

Молодші школярі усвідомлюють гарні й погані вчинки, навички ввічливого ставлення до навколишніх. Прагнення дітей стати школярами є гарним стимулом для формування моральних цінностей. Із приходом учнів до школи коло їх спілкування й обов'язків розширюється. Головним для дітей, як уже було сказано, стає навчання. Крім того, у школі вони повинні навчитися будувати моральні відносини з однокласниками й із учителем. Усвідомлення важливості нових обов'язків і прав визначає готовність дитини виконувати нові вимоги дорослих: сумлінно виконувати шкільні завдання, старанно опановувати знання, брати активну участь у житті класу. Психологи встановили, що молодший шкільний вік характеризується також підвищеною сприйнятливостю до засвоєння моральних правил і норм. Стрижнем виховання, що визначають моральний розвиток особистості в молодшому шкільному віці, є формування гуманістичного ставлення й взаємин дітей, опора на почуття, емоційну чуйність.

На порозі шкільного життя виникає новий рівень самосвідомості дітей, що найбільш точно виражається словосполученням «внутрішня позиція». Факт становлення такої позиції внутрішньо проявляється в тому, що у свідомості дитини формується система моральних норм, яким вона намагається відповідати завжди й скрізь, незалежно від обставин. Учителеві належить пріоритетна роль у формуванні особистості й навчанні школярів, у підготовці їх до життя й суспільства. Учитель завжди є для учнів прикладом моральності й відданого ставлення до праці.

Специфічною особливістю процесу формування моральних цінностей слід вважати те, що він тривалий і безперервний, а результати його відстрочені в часі. Істотною ознакою процесу формування моральних цінностей є його концентрична побудова: розв'язок виховних завдань починається з елементарного рівня й закінчується більш високим. Для досягнення цілей використовуються всі види діяльності. Цей принцип реалізується з урахуванням вікових особливостей учнів.

Молодший шкільний вік - етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі. Дитина, котра поступила до школи, автоматично займає зовсім нове місце в системі відносин людей: у неї з'являються постійні обов'язки, пов'язані з навчальною діяльністю. Близькі дорослі, учитель, і навіть сторонні люди, спілкуються з дитиною не тільки як з унікальною особистістю, але і як з людиною, котра узяла на себе зобов'язання (неважливо вільно або із примусу) навчатися, як усі діти в її віці. У цей період закладається основа становлення особистісних якостей учня, формуються механізми пізнання ним навколишнього світу й себе. У молодшого школяра виникають такі психологічні новоутворення, що лежать в основі формування його особистісного ставлення до моральності, цінностей і поведінки відповідно до них: підвищена сприйнятливостю до зовнішніх впливів; віра в істинність усього, чому вчать; здатність до засвоєння зразка; становлення волі; усвідомленість; уміння оперувати абстрактними поняттями; здатність до внутрішнього планування, керуючись свідомо поставленими цілями, моральними вимогами й почуттями й ін.

У цьому віці відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки: дитина опановує власною поведінкою, більш точно й диференційовано розуміє норми поведінки у громадських місцях, проявляє підвищену увагу до моральної складової вчинків, прагне дати вчинку моральну оцінку, норми поведінки перетворюються у внутрішні вимоги до себе. Проте для молодшого школяра характерна нестійкість моральних уявлень: свідомо ухвалюючи правила й «навчаючи» їх інших, вони мовби самі утверджуються в тому, що

дійсно відповідає зразку, а за умови протиріччя між зразком і власною поведінкою, легко переконують себе в тому, що вони «зробили так випадково». Уявлення про формальний характер норм і правил перешкоджає нормальному становленню моральної сфери. Тому умовою морального розвитку дитини є знання моральних норм і розуміння їх цінності й необхідності.

Провідну роль у формуванні моральних цінностей дітей відіграє школа, де формуються моральні поняття й переконання й виробляються стійкі навички й звички поведінки учнів. У дітей формуються моральні цінності за допомогою методів морального виховання: переконання, приучення, заохочення й покарання. Дітям прищеплюються необхідні навички й звички поведінки, виховуються моральні почуття й вольові риси характеру.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Вищевикладене дозволяє зробити висновки про те, що у всіх дослідженнях традиційно виділяють три напрямки формування моральних цінностей: когнітивний, емоційний й поведінковий. У процесі формування моральних цінностей необхідно брати до уваги три істотні компоненти, а саме: знання, емоції й волю.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Т. А-З. – М. : «Государственное издательство иностранных и национальных словарей», 1955, С. 479-480.
3. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів. / Г. С. Костюк. // В кн. Психологічна наука, вчитель, учень. / Г. С. Костюк. – К., 1979. – С. 19-32.
4. Ксенофонт. Полное собрание сочинений: в 5-ти ч. / Ксенофонт; пер. с греч.: Г. Янчевецкий. – СПб. : П.В. Луковников, 1887. – 386с.
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. / А. С. Макаренко. – М. : Азбука, 2012. – 416с.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
8. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Р. В. Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
9. Платон. Диалоги / Платон. – М. : Мысль, 1986. – 607 с.
10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. Кн. 2 : Процесс воспитания / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 575 с.
11. Рапацевич Е. С. Новейший психолого-педагогический словарь [Текст] / Е. С. Рапацевич. – Беларусь : Интерпрессервис, 2010. – 928 с.
12. Сухомлинский В. А. Как воспитывать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания. Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с.
13. Толковый словарь английского языка / Под. ред. А. Хорнби, Э. Гейтенби, Х. Уэйкфилд. – М. : «Сигма-пресс», 1996. – С. 275.
14. Тугаринов В. П. Личность и общество. / В. П. Тугаринов. – М. : Мысль, 1965. – 19 с.
15. Философский словарь / Под. ред. И. Т. Фролова, изд-е 6. – М. : «Издательство политической литературы», 1991. – С. 129.

References

1. Babanskij Ju.K. Izbrannye pedagogicheskie trudy. / Ju. K. Babanskij. – M. : Pedagogika, 1989. – 560 s.
2. Dal' V. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka / V. I. Dal'. – T. A-3. – M. : «Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej», 1955, S. 479-480.
3. Kostyuk G. S. Navchannya i psy`xichny`j rozvy`tok uchniv. / G. S. Kostyuk. // V kn. Psy`xologichna nauka, vchy`tel`, uchen`. / G. S. Kostyuk. – K., 1979. – S. 19-32.
4. Ksenofont. Polnoe sobranie sochinenij: v 5-ti ch. / Ksenofont; per. s grech.: G. Jancheveckij. – SPb. : P.V. Lukovnikov, 1887. – 386s.
5. Makarenko A. S. Pedagogicheskaja pojema. / A. S. Makarenko. – M. : Azbuka, 2012. – 416s.
6. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova // Rossijskaja akademija nauk. Institut russkogo jazyka im. V. V. Vinogradova. – 4-e izd., dopolnennoe. – M. : Azbukovnik, 1999. – 944 s.
7. Pavelkiv R. V. Dy`tyacha psy`xologiya [Tekst] : navch. posib. / R. V. Pavelkiv, O. P. Cy`gy`palo. - K. : Akademvy`dav, 2008.- 432 s.
11. Pavelkiv R.V. Rozvy`tok moral`noyi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkil`nomu vici : dy`s. ... doktora psy`xol. nauk: 19.00.07 / R. V. Pavelkiv. – Rivne, 2005. – 455 s.
12. Platon. Dialogi / Platon. – M. : Mysl', 1986. – 607 s.
13. Podlasyj I. P. Pedagogika. Novyj kurs [Tekst] : ucheb. dlja stud. ped. vuzov: v 2 kn. Kn. 2 : Process vospitaniya / I. P. Podlasyj. – M. : VLADOS, 2000. – 575 s.
17. Rapacevich E. S. Novejsij psihologo-pedagogicheskij slovar' [Tekst] / E. S. Rapacevich. – Belarus' : Interpresservis, 2010. – 928 s.
18. Suhomlinskij V. A. Kak vospityvat' nastojashhego cheloveka: Jetika kommunisticheskogo vospitaniya. Pedagogicheskoe nasledie / V. A. Suhomlinskij. – M. : Pedagogika, 1989. – 288 s.
19. Tolkovyj slovar' anglijskogo jazyka / Pod. red. A. Hornbi, Je. Gejtenbi, X. Ujejkfild. – M. : «Sigma-press», 1996. – S. 275.
20. Tugarinov V. P. Lichnost' i obshhestvo. / V. P. Tugarinov. – M. : Mysl', 1965. – 191 s.
21. Filosofskij slovar' / Pod. red. I. T. Frolova, izd-e 6. – M. : «Izdatel'stvo politicheskoy literatury», 1991. – S. 129.

L. Kulakova, R. Kulakov. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF MORALITY OF PRIMARY SCHOOL SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY.

The article is devoted to the researching of the problem of formation of the younger generation's morality in contrast to theoretical and applied researches. The psychological and educational meaning of the conditions and factors of the junior -rearing practices in the educational process is investigated. The basic conditions of the moral education of the primary school pupils are revealed. The primary school age in sensitivity for child's moralization is characterized. The characteristics of the definitions such as "morals", "morality", "moral standards", "moral faculty", "moral emotions", "moral state of awareness", "moral education" are systematized. 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: *morals, morality, moral standards, moral faculty, moral emotions, moral state of awareness, moral education.*

УДК 376-056.264:51

Л. І. ЛІСОВА

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ

В статті розглянуто різні підходи до розуміння поняття „навчальна діяльність“, особливості формування та структуру навчальної діяльності учнів молодших класів, а також особливості навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення, які можна спостерігати у процесі розв'язування ними арифметичних задач. Аналіз спеціальних науково-методичних джерел та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. Запропонована навчально-корекційна система корекції навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач.

Ключові слова: *арифметична задача, здібності, молодші класи, навчальна діяльність, розвиток, формування.*

В статье рассмотрены различные подходы к пониманию понятия "учебная деятельность", особенности формирования и структуру учебной деятельности учащихся младших классов, а также особенности учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, которые можно наблюдать в процессе решения ими арифметических задач. Анализ специальных научно-методических источников и материалов проведенного нами исследования показал, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи уровень усвоения арифметических задач преимущественно низкий, а на каждом этапе работы над ними возникают различные типы трудностей. Предложенная учебно-коррекционная система коррекции учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе решения арифметических задач

Ключевые слова: *арифметическая задача, способности, младшие классы, учебная деятельность, развитие, формирование.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти відбулися зміни щодо мети, змісту, процесу реалізації навчальної діяльності школярів, а також щодо структури загальної середньої освіти, зокрема, початкової школи.

Демократизація освіти вимагає від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення навчання, виховання й розвитку особистості. Особлива увага приділяється розробленню нових підходів, які б забезпечували навчання, виховання і розвиток учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати теоретичного аналізу наукових праць вказують на те, що в них приділялась увага: поняттю „навчальна діяльність“ (Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, С.Я. Рубінштейн, Г.І. Щукіна та ін.); особливостям формування та структурі навчальної діяльності учнів молодших класів (Л.П. Василенко, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, О.Я. Савченко, М.В. Савчин, О.В. Скрипченко та ін.); проблемам навчальної діяльності у молодшій школі (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Л.В. Занков, Н.О. Менчинська та ін.) [1; 3; 4; 5].

У психолого-педагогічній літературі є різні підходи до розуміння поняття „навчальна діяльність“.

Зокрема, Л.П. Василенко, М.В. Савчин зазначають, що навчальна діяльність є цілеспрямованою діяльністю молодшого школяра, у процесі якої розвивається особистість, формується інтелект, здібності, засвоюються знання [5, с.48]. А. К. Маркова звертає увагу на те, що навчальна діяльність відбувається у тому випадку, якщо учень оволодіває новими способами навчальних дій, які впливають із самостійно поставлених навчальних задач, засвоює прийоми самоконтролю і самооцінки своєї навчальної діяльності [3, с.10]. Е. Торндайк зауважує, що навчальна діяльність це – процес і результат здобування індивідуального досвіду [3, с. 168]. Д.Б. Ельконін вважає, що навчальна діяльність – особливий вид діяльності учня, свідомо спрямований ним на здійснення цілей навчання і виховання, який приймається учнем, як особиста ціль [1, с. 85].

Ряд науковців (Д. Н. Богоявленський, Л. П. Василенко, В. В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О. Я. Савченко, М. В. Савчин та ін.) виділяють різні компоненти навчальної діяльності. Зокрема, О. Я. Савченко звертає увагу на те, що складовими навчальної діяльності є цільовий (досягнення практичної, освітньої, розвивальної, виховної цілей), мотиваційний (потреби, мотиви до навчання), змістовий (зміст навчання), процесуальний (взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу), результативний (аналіз результатів) і контрольний-оцінювальний компоненти [3]. Л. П. Василенко, М. В. Савчин зазначають, що компонентами навчальної діяльності виступають: навчальні завдання, навчальні дії, дії контролю, дії оцінки [5, с. 96-129].

Г. С. Костюк виділяє такі компоненти навчальної діяльності [3, с. 139]:

1. Спонукальний компонент (потреби, мотиви, смисл навчання).
2. Програмовано-цільовий компонент (цілі, задачі).
3. Дієво-операційний компонент.
4. Результати – зміна самого суб'єкта навчальної діяльності, розширення можливостей у розвитку його здібностей, засвоєння нових способів дій з науковими поняттями.

В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін зауважують, що перш ніж почати навчання, школяр повинен засвоїти (зрозуміти, прийняти для себе, самостійно поставити) навчальне завдання. Повноцінне вчення неможливе, далі, без активних учбових дій – способів, прийомів навчальної роботи. Здійснення активного навчання вимагає також від учня умінь перевірити себе, оцінити, тобто виконати дію самоконтролю і самооцінки [1]. Таким чином, цілісна навчальна діяльність включає в себе наступні компоненти: мотивація, активна діяльність, форми спілкування (учня з вчителем та учнів між собою), організація власної діяльності (мета, самостійність тощо), сформованість навчальних дій за допомогою яких учні опановують зміст навчання (орієнтація в завданні, постановка мети (засвоїти певні знання, вміння та навички), планування, самоконтроль, самооцінка), операційний компонент діяльності (сформованість пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, уваги тощо), особливості емоційних реакцій.

Отже, особливостями навчальної діяльності молодших школярів є поетапність засвоєння знань, необхідність формування умінь і навичок, врахування потреби в спілкуванні, іграх, розвиток особистості учня в процесі навчання. Необхідно також мати на увазі, що навчальна діяльність школяра завжди є спільною (з учителем, з учнями). Учень (явно або неявно) використовує передані йому учителем суспільно вироблені способи навчальних дій, співвідносить свої завдання, свої дії і оцінки з способами роботи, оцінками оточення. У цьому плані навчальна діяльність завжди пронизана соціальними взаємодіями, спілкуванням учня з іншими людьми.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження було розглянути особливості та запропонувати систему корекції навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) були предметом дослідження низки науковців (Е.А. Данилавічюте, Л.С. Журавльової, С.Ю. Коноплястої, І.В. Мартиненко, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко, М. К. Шеремет та ін.) Зокрема, В.В. Тарасун у своїх наукових працях зазначає, що в основі труднощів навчання дітей з ТПМ лежать такі

причини: недорозвинення суцесивних та симультанних (на перцептивному, мнестичному, мовленнєво-мисленнєвому рівнях) синтезів, як наслідок, у них недостатньо формуються загальні та спеціальні навчальні здібності [6, с. 179].

У всіх учнів з ТПМ Н.С. Гаврилова, В.В. Тарасун спостерігали виражені труднощі в процесі аналізу змісту задач [6]: при проведенні класифікації як наочно-образного, так і вербального матеріалу; у роботі з вербальним матеріалом відволікаються на менш істотні зовнішні ознаки (колір, форму, величину) й узагальнюють з опорою на них, ігноруючи при цьому їх абстрактне значення; у процесі роботи з наочним матеріалом більше звертають уваги на зовнішні ознаки предметів, ніж на їх внутрішній абстрактний зміст, а тому узагальнюють цей матеріал не завжди правильно; у процесі роботи з вербальним і з наочним матеріалом змістового типу учням важко самотійно, без навідних запитань, визначити послідовність подій відображених у тексті, в серії малюнків, встановити логічний зв'язок між словами.

У певної частини школярів з ТПМ вони долаються: після бесіди, що передувала розв'язанню задач, де актуалізувалися знання про послідовність проведення аналізу задачної ситуації; після проведення бесіди за її змістом, де визначалися відомі та невідомі величини, встановлювався взаємозв'язок між ними; діти самі не розв'язували, але впізнавали, що розв'язок задачі правильний лише тоді, коли була можливість проаналізувати його записаний варіант. Результати проведених досліджень Н. С. Гавриловою, В. В. Тарасун також показали, що в усіх учнів з ТПМ виникали помилки вербального характеру, в процесі аналізу змісту задач, що обумовлено недорозвиненням у дітей сенсомоторної функції мовлення: вони недостатньо розуміють слова, подібні за звучанням, які визначають алгоритм розв'язування задач та недостатньо звертають увагу на опорні слова, що визначають алгоритм розв'язування задач „більше на ...“, „більше в ...“, „збільшити ...“, „зменшити ...“ та інші [6, с. 36]. У наслідок чого учні з ТПМ з недорозвитком цих властивостей пам'яті при написанні пропускають окремі числа, під час виконання обчислень письмово пропускають проміжні числа, ті, які потрібно тримати в пам'яті. У дітей виникають труднощі, пов'язані з пригадуванням таблиць множення, ділення, додавання, віднімання, пригадування назв величин, назв компонентів дій, при читанні арифметичних задач [6, с. 38]. Н.С. Гаврилова, В.В. Тарасун зауважують, що незважаючи на приблизно однаковий у всіх школярів результат, який виражається у нездатності самотійно проаналізувати зміст задачі, причини цих труднощів в учнів різні. Обумовлені вони вибіркоким недорозвиненням у дітей процесів і функцій пізнавальної діяльності (Н. С. Гаврилова, Л. С. Цветкова), суцесивного та симультанного синтезів (В. В. Тарасун) [6, с. 39-41].

Дослідження Л. Є. Томме показують, що в дітей з ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування знань з математики і розв'язування арифметичних задач, зокрема, діти з ТПМ з труднощами впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що свідчить про неповноцінність функцій, симультанності та суцесивності сприймання, порушення зорового гнозису [7, с. 32-34].

І. В. Мартиненко зазначає, що на початку навчання у дітей з ТПМ компоненти навчальної діяльності несформовані. У більшості з них виявляються труднощі у навчанні, зумовлені особливостями їх працездатності (незрілості чи ослабленості психічних процесів). Спостерігаючи за ними можна помітити надмірну виснажливість, інертність, невірноваженість. Молодші школярі з ТПМ дуже швидко втомлюються від будь-якого інтелектуального навантаження. А тому, вони відчувають труднощі при засвоєнні не лише нових знань, а й при виконанні тих завдань, над якими перед цим досить успішно працювали [2].

В окремої частини учнів з ТПМ можна спостерігати особливості поведінки внаслідок гіпер- або гіподинамічного синдрому. При гіпердинамічності нервових процесів школяр з ТПМ на початку уроку може уважно слухати вчителя, відповідати на поставлені запитання, а надалі стає неуважним, втрачає інтерес до навчального процесу, починає займатися сторонніми справами (малює у зошиті, лізе під парту, відволікає сусідів, може вставати і ходити класом). У дітей з гіподинамічним синдромом можна спостерігати боязливість, уповільненість, нерішучість, схильність до фіксації на неприємних переживаннях, що проявляються вже з перших днів перебування у школі. Такій категорії учнів з ТПМ важко адаптуватись до навчального процесу (на уроках лише іноді піднімає руку навіть тоді, коли

знає правильну відповідь; біля дошки розгублюється, відповідає тихо і незрозуміло тощо). У зв'язку з уповільненістю, невпевненістю такі учні з ТПМ пізніше, ніж інші, виконують завдання, постійно потребують підтримки та схвалення вчителя.

Як зазначає Л. М. Шипіцина, Л.С. Волкова та ін., молодші школярі з ТПМ, на відміну від ровесників з нормальним розвитком, тривалий час є більш залежними від дорослих, для них притаманна пасивність, спонтанність поведінки (часто не можуть пояснити власних вчинків) [2].

Таким чином, з аналізу матеріалів дослідження ми прийшли до висновку, що навчальну діяльність можна розглядати на різному навчальному матеріалі, а також і у процесі розв'язування арифметичних задач. Теоретичний аналіз особливостей навчальної діяльності молодших школярів з ТПМ у процесі розв'язування арифметичних задач дозволив констатувати недостатньо повний обсяг як теоретичних, так і експериментальних досліджень у даному напрямі. Це стосується як вивчення процесу корекції навчальної діяльності у дітей з ТПМ, так і методики формування в них вміння розв'язувати арифметичні задачі. А тому є необхідність створення таких умов навчання і розвитку школярів з ТПМ, завдяки яким відбуватиметься виховання відповідальної особистості, здатної на самоосвіту й самовдосконалення, яка вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язування життєвих проблем описаних у текстах арифметичних задач.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що арифметична задача моделює життєві ситуації, які виникають в процесі спілкування, виконання діяльності у магазині, на пошті, в лікарні, на виробництві, в господарській та сільськогосподарській сферах та інших. З урахуванням виявлених у молодших школярів з ТПМ типів труднощів при розв'язуванні арифметичних задач, а також виділених за результатом аналізу текстів задач інтелектуальних моделей, типів зв'язків, опорних слів ми пропонуємо систему корекції навчальної діяльності у молодших школярів з ТПМ у процесі розв'язування арифметичних задач. В межах неї ми пропонуємо чотири етапи проведення корекційної роботи (див. рис. 1).



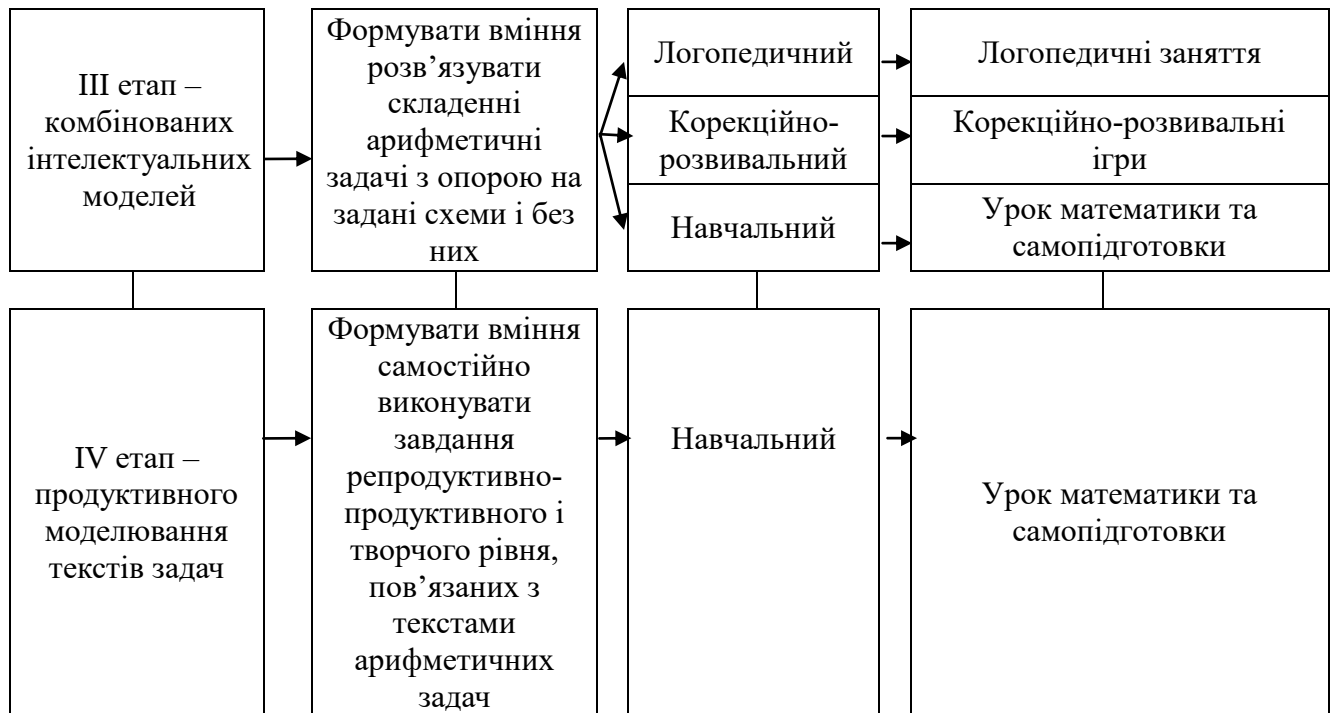


Рис. 1. Навчально-корекційна система корекції навчальної діяльності молодших школярів з ТПМ у процесі розв'язування арифметичних задач

Зокрема, метою **першого етапу** – орієнтувально-превентивного ми рекомендуємо формування мовленнєвої та інтелектуальної готовності до засвоєння арифметичних задач, що особливо сприяло б у молодших школярів з ТПМ операційного компоненту навчальної діяльності та форм спілкування. Ми пропонуємо виділити декілька напрямів роботи на даному етапі: логопедична робота спрямована на корекцію у дітей порушень мовлення; корекційно-розвивальна робота спрямована на розвиток та корекцію у дітей інтелектуальної діяльності.

Другий етап – простих інтелектуальних моделей, мета якого полягає у формуванні в молодших школярів з ТПМ вміння розв'язувати прості арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність; форми спілкування; організація власної діяльності (самостійність); формування операційного компоненту діяльності; формування навчальних дій).

Напрямами роботи даного етапу: логопедична, корекційно-розвивальна та навчальна робота спрямована на навчання та розвиток у молодших школярів з ТПМ вміння розв'язувати певні типи арифметичних задач.

Третій етап – комбінованих інтелектуальних моделей. Метою даного етапу полягатиме у формуванні в молодших школярів з ТПМ вміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність; форми спілкування; організація власної діяльності (самостійність); формування операційного компоненту діяльності; формування навчальних дій). Нами для даного етапу роботи виділено два корекційні (логопедичний та психокорекційний) та навчально-розвивальний напрям роботи спрямований на навчання та розвиток в учнів з ТПМ вміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них.

Четвертий етап – продуктивного моделювання текстів арифметичних задач. Мета даного етапу – формування в учнів з ТПМ вміння самостійно виконувати завдання репродуктивно-продуктивного та творчого рівня пов'язані з текстами попередньо вивчених арифметичних задач (формування наступних компонентів навчальної діяльності: активна діяльність; форми спілкування; організація власної діяльності (самостійність); формування операційного компоненту діяльності; формування навчальних дій; самоконтроль; самооцінка). Головний напрям цього етапу був визначений нами як навчально-

розвивальний.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, за результатами аналізу вище розглянутого матеріалу ми бачимо, що усі етапи корекційної роботи направлені на корекцію наступних компонентів навчальної діяльності: активної діяльності; форм спілкування; організації власної діяльності (самостійності); операційного компоненту діяльності; навчальних дій, планування; самоконтролю; самооцінки.

Запропонована нами система корекції навчальної діяльності у молодших школярів з ТПМ має перспективи для впровадження у практику роботи, з даною категорією учнів.

Список використаних джерел

1. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – С. 85-90.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак; за ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
3. Костюк Г.С. Вікова психологія / Г.С. Костюк – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации обучения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1983. – 124 с.
5. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академ-видав, 2006. – 360 с.
6. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В. В. Тарасун, Н.С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2007. – 268 с.
7. Томме Л.Є. Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л.Є. Томме // Дефектология. – 2007. – №5. – С. 33-41.

References

1. El'konin D. B. Psikhologicheskie voprosy formirovaniya uchebnoj deyatel'nosti v mladshem shkol'nom vozdaste / D.B. El'konin // KHrestomatiya po vozrastnoj i pedagogicheskoy psikhologii. – M., 1981. – S. 85-90.
2. Konoplyasta S.YU., Sak T.V. Logopsikhologiya: navch. posib. / S.YU. Konoplyasta, T.V. Sak; za red. M.K. SHeremet. – K.: Znannya, 2010. – 293 s.
3. Kostyuk G.S. Vikova psikhologiya / G.S. Kostyuk – K.: Radyans'ka shkola, 1976. – 269 s.
4. Markova A. K. Formirovanie motivatsii obucheniya v shkol'nom vozraste / A.K. Markova. – M.: Pedagogika, 1983. – 124 s.
5. Savchin M.V., Vasilenko L.P. Vikova psikhologiya / M.V. Savchin, L.P. Vasilenko. – K.: Akadem-vidav, 2006. – 360 s.
6. Tarasun V.V., Gavrilova N.S. Osoblivosti navchannya matematiki molodshikh shkol'yariv z porushenniyami movlenneвого rozvitku: navchal'nij posibnik / V.V. Tarasun, N.S. Gavrilova. – Kam'yanets'-Podil's'kij: PP Moshins'kij V.S., 2007. – 268 s.
7. Tomme L.E. Issledovaniya gotovnosti detej s tyazhelymi narusheniyami rechi k obucheniyu matematiki / L.E. Tomme // Defektologiya. – 2007. – №5 S. 33-41.

L. Lisova CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLS WITH SERIOUS LOSS VIOLATIONS IN THE PROCESS OF SOLUTION OF ARIFMETIC PROBLEMS

Different approaches to the understanding of the concept of "educational activity", peculiarities of the formation and structure of educational activities of junior pupils, as well as the peculiarities of educational activities of junior students with serious speech disorders that can be observed in the process of solving their arithmetic tasks are considered in the article. The analysis of special scientific and methodological sources and materials of our study showed that in junior

pupils with severe speech disorders the level of assimilation of arithmetic problems is mostly low, and at different stages of their work there are different types of difficulties. There is a need to create such conditions for the training and development of students with severe violations of speech, which will lead to the formation of a responsible personality capable of self-education and self-improvement, which can use the acquired knowledge and skills for creative solving of life problems described in the texts of arithmetic tasks. The theoretical analysis of scientific sources has shown that the arithmetic problem simulates life situations that arise in the process of communication, performance in the shop, post office, hospital, at work, in the economic and agricultural spheres, and others. The educational-correction system of correction of educational activity of junior schoolchildren with serious speech disorders in the process of solving arithmetic problems is proposed.

Key words: arithmetic task ability, junior high, learning activities, development, formation.

УДК 159.923.2:[373.2.015.31:17.022.1

Л. В. ЛОХВИЦЬКА

ОСОБИСТИСНО-ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ: СУЧАСНІ ВИМІРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Стаття присвячена обґрунтуванню сутності психологічних засад особистісно-деонтологічного підходу (ОДП) у моральному вихованні особистості дошкільника. Здійснено аналіз специфіки кожного із структурних складників запропонованого підходу: «особистісно орієнтований» і «деонтологічний». Розкрито особливості синергизації особистісно орієнтованого і деонтологічного підходів для реалізації завдань морального виховання дошкільників, основні ознаки їх сумісності та спорідненості. Окреслено сутнісний зміст головних положень особистісно-деонтологічного підходу у моральному вихованні дошкільників. Доведено, що змістове наповнення обох підходів переплітається, а злиття (сумарність) окремих частин «особистісно орієнтована» і «деонтологічна» як співмірних ланок в єдину систему визначається семантично, а саме шляхом створення словосполучення «особистісно-деонтологічний» підхід. Як результат, запропоновано авторське формулювання особистісно-деонтологічного підходу (ОДП), що вміщує емоційно-ціннісний, когнітивний та поведінково-діяльнісний компоненти. Узasadнено висновки про потребу побудови процесу морального виховання дошкільників у площині особистісно-деонтологічного підходу.

Ключові слова: особистісно-деонтологічний підхід, моральне виховання, моральний розвиток, особистість, дошкільний вік, емоційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, поведінково-діяльнісний компонент.

Статья посвящена обоснованию сущности психологических основ личностно-деонтологического подхода (ЛДП) в нравственном воспитании личности дошкольника. Осуществлен анализ специфики каждой из структурных составляющих предложенного подхода: «личностно ориентированный» и «деонтологический». Раскрыто особенность синергизации личностно ориентированного и деонтологического подходов для реализации задач нравственного воспитания дошкольников, основные признаки их совместности и сходства. Определено сущностное содержание основных положений личностно-деонтологического подхода в нравственном воспитании дошкольников. Доказано, что содержательное наполнение обоих подходов переплетается, а слияние (суммарность) отдельных частей «личностно ориентированная» и «деонтологическая» как содействующих звеньев в единую систему определяется семантически, а именно путем создания словосочетания «личностно-деонтологический» подход. В результате предложена авторская формулировка понятия личностно-деонтологического подхода (ЛДП), включающего эмоционально-ценностный, когнитивный и поведенческо-деятельностный

компоненты. Представлены выводы о необходимости построения процесса нравственного воспитания дошкольников в плоскости личностно-деонтологического подхода.

Ключевые слова: личностно-деонтологический подход, нравственное воспитание, нравственное развитие, личность, дошкольный возраст, эмоционально-ценностный компонент, когнитивный компонент, поведенческо-деятельностный компонент.

Постановка проблеми. Трансформаційні та реформаційні процеси, які відбуваються у сьогоденні, все більше загострюють проблему особистісного становлення зростаючого покоління, що супроводжується різноманітними складнощами та суперечностями в тому числі й у моральному розвитку і це має безпосередній зв'язок з результатами процесу морального виховання. Сучасний світ відзначається тим, що спостерігається тенденція до зміни ціннісних орієнтирів, прагматизм витісняє моральність. На тлі потоку постійно колажованої інформації відбувається підміна понять і зло почасти починає вирівнюватися з добром або навіть превалювати над ним, не відстежується конструктивне чи деструктивне бачення правди, гуманізму чи насильства. Початком зрушень має стати сповідування чистої моралі, поведження відповідно моральних чеснот, щоб дилема «добре для мене» чи «добре, бо морально» набула для кожного смисложиттєвого сенсу в бік другої позиції. Отже, моральне виховання має отримати своє деонтологічне осердя і на перше місце поставити закон внутрішньо-моральний, який є основою людських прав і свобод, який не призведе до ігнорування чи модифікації моральних цінностей.

Суттєвою особливістю здійснення зазначеного вище закону виступає пошук нових наукових підходів та поділ всього того, що оточує особистість на світ наявного (реального) і світ належного – того, що передбачено вимогами моралі, ідеєю добра. Для морального виховання таке твердження має вирішальне значення, оскільки в повсякденній життєдіяльності наявне (те, що є) не завжди співпадає з належним (тим, що повинно бути), оскільки побутують умови подвійних моральних стандартів, частими є порушення моральних норм і правил, навіть тоді, коли про них знають. Звідси належне, тобто моральне, не втрачає своєї актуальності: воно є певним взірцем, орієнтиром, до якого потрібно прагнути і намагатися досягти моральної досконалості. З цього випливає, що сучасна психологічна наука приречена віднайти оптимальні шляхи і окреслити закономірності задля здійснення дієвого морального виховання дітей – майбутнього нації. Відповідно, такі намагання потребують наукового усвідомлення і осмислення необхідності виокремлення деонтологічної компоненти в процесі створення методологічного підґрунтя досліджуваного феномену. Саме це зумовлює потребу визначення сутності особистісно-деонтологічного підходу в моральному вихованні дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для сучасної наукової думки в контексті моральної психології класичне трактування деонтології як реалізації належного та виконання обов'язку з площини теоретичного аспекту набуває характеру цілком практичного, що зрештою і визначає наш інтерес до деонтології в обґрунтуванні концептуальної парадигми морального виховання дошкільників. У межах цих позицій знаходяться наукові погляди таких вітчизняних учених як І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, І. Булах, Є. Ільїн, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, А. Матвійчук, Р. Павелків, Т. Піроженко, Ю. Приходько, М. Савчин та ін. Представлені дослідниками наукові позиції різних сторін морального розвитку та вимірів особистісного морального зростання особистості продовжені у роботах їх учнів і послідовників.

Наукове бажання здобути максимально глибоке уявлення про деонтологію, в її історичному та сучасному морально-філософському і морально-психологічному вимірах, зумовили необхідність звернення до праць зарубіжних авторів, що працюють у межах деонтологічної теорії, зокрема, Л. Александр і М. Мур (L. Alexander & M. Moore), Дж. Гаус (G. Gaus), Б. Герд (B. Gert), І. Кант, М. Кенігс з колегами (M. Koenigs et al.), П. Конвей і Б. Гавронський (P. Conway & B. Gawronski), М. Мартон, (M. Martone), Л. Скитка, К. Бауман і Е. Маллен (L. Skitka, C. Bauman & E. Mullen), В. Франкена (W. Frankena), С. Фріман

(S. Freeman), Дж. Хайдт і С. Кесебір (J. Haidt & S. Kesebir), Л. Якобі (L. Jacoby) та ін., доробок яких заклав фундаментальну основу для окреслення авторського підходу.

Формулювання цілей статті. На основі теоретичного аналізу філософсько-психологічних підвалин морального виховання особистості окреслити резонансність особистісно-деонтологічного підходу (ОДП); визначити сутнісний зміст такого цілісного конгломерату для розвитку вітчизняної психологічної науки та його репрезентацію; запропонувати авторське тлумачення шляхом здійснення опори на цілу низку фундаментальних класичних і новітніх поглядів у межах феномену, що вивчається, зокрема, концентрації уваги на особистісно орієнтованому підході до виховання та деонтологічному, що своїми коренями сягає в деонтологію (розділ етики, що вивчає проблеми моралі й моральності) та їх синергетизацію у розробці концептуальних засад психологічної парадигми морального виховання дошкільників. Метою публікації є виклад послідовних аргументованих наукових позицій, щоб вибудувати логічний ланцюжок від специфіки особистості дошкільника – до особистісного підходу, від нього до суміжного особистісно орієнтованого – далі до особливостей деонтологічного – і вінцем стане визначення особистісно-деонтологічного підходу (ОДП).

Виклад основного матеріалу дослідження. Висловлюючи однаковість до наукових позицій тих дослідників (С. Кулачківська, С. Ладивір та ін. [4]), які вивчали психологічні особливості дитини дошкільного віку, підкреслюємо, що в цей період вона стає суб'єктом власної життєдіяльності, починає усвідомлювати моральні цінності, підкорятися власним бажанням і прагненням, враховуючи вимоги інших; у неї формуються вміння оцінювати свої вчинки та вчинки інших людей, виникає супідрядність мотивів довільної поведінки, здатність до співпереживання, співчуття, що зумовлює засвоєння моральних еталонів поведінки. За логікою цієї системи суб'єкт має здатність не лише перетворювати буття, але й своїм пізнанням і діяльністю моделювати його, що таким чином сприяє перспективам для подальшого особистісного зростання. Твердження К. Платонова щодо сутності особистісного підходу вбачаються вченим як підхід до людської особистості з розумінням її як системи, що визначає всі інші психічні явища [5, с. 190]. Звідси робимо узагальнення: особистісний підхід стосовно до дітей дошкільного віку ґрунтується на визнанні дитини найвищою цінністю і спрямований на створення відповідних умов для забезпечення її особистісного морального зростання, як суб'єкта повноцінного життя, здатного до моральної самореалізації.

Досить закономірним видається той факт, що особистісний підхід визнається одним з пріоритетних, оскільки в ньому поєднуються цілеспрямований і планомірний процес, що генерує формування самоактивності особистості, включаючи її самодостатність, підвищення рівня домагань і самоактуалізованість, інтенсивність розвитку емоційної, мотиваційно-вольової й діяльнісної сфер. До того ж цей підхід є своєрідним методологічним інструментарієм, в основі якого лежить головна теза – визнання унікальності індивідуальності особистості. Продовжуючи цю думку, варто відзначити, що набуття морального досвіду під час власної активної діяльності кожним суб'єктом формує в нього систему ставлень до оточення, стимулює до емоційно-мотиваційного розвитку, пізнання незвіданого та повноцінного життєвого функціонування. Необхідність здійснення морального виховання в межах особистісного підходу підкреслюється в ряді робіт зарубіжних психологів. Так, Т. Кітвуд (T. Kitwood) стверджував, що в кожній людині має бути її етичний (моральний статус), а тому кожна індивідуальність потребує відповідного до неї ставлення, поваги і визнання її унікальною [10].

Суміжною до концепції особистісного підходу та дещо подібною за своїм змістом є особистісно орієнтована, яка започаткована у вченні К. Роджерса і розглядається ним в аспекті процесу життєтворчості людини [6]. Провідною ідеєю особистісно орієнтованого підходу є мотивація особистості до прискорення і поліпшення цілеспрямованого руху вперед з метою реалізації поставленої мети, забезпечивши її повноцінне функціонування.

Серед українських учених першість у розробці особистісно орієнтованого підходу у вихованні за новою освітньою філософією належить І. Беху [1]. Солідаризуюсь із

положеннями, висловленими вченим, підкреслюємо, що для нинішнього етапу розвитку психолого-педагогічної науки ідеї особистісно орієнтованого виховання є найактуальнішими. Головний постулат полягає в тому, що такий підхід спрямований на досягнення особистісно розвивальної мети, бо в своїй основі домінантним вектором має бути усвідомлення вихованцем себе як неповторної особистості, спроможним на вільне і відповідальне самовираження. Звісно, що цього не можна досягти без поважливого, добродійного ставлення до дитини значущих для неї дорослих (за І. Бехом) [1, с. 37], тобто за вимогами реалізації особистісно орієнтованого підходу дорослі (педагоги і батьки) мають запропонувати дитині відповідний спектр морально-змістової інформації для формування необхідного обсягу моральних знань, а дитина може вибирати з нього те, що відповідає її природі, нахилам та інтересам.

З позиції особистісно орієнтованого підходу в моральному вихованні особистості на різних етапах онтогенезу здійсненні значні наукові напрацювання сучасними українським психологом І. Булах [2]. Розглядаючи конструктивні засоби реалізації особистісно орієнтованого у площині педагогічної практики, вчена зауважує на «створенні нових психологічних механізмів виховання й моральної саморегуляції підростаючої особистості, які будуть активізувати закономірний процес її зростання» [2, с. 136].

Благодатним підґрунтям особистісно орієнтованого підходу у межах започаткованого нами дослідження видається те, що воно виходить із самоцінності особистості та розвитку її моральних засад. Його сутністю є формування моральних якостей особистості на основі набуття нею обізнаності про моральні цінності наявні в конкретному середовищі, прийняття їх на основі емоційного сприймання у свій внутрішній план для того, щоб послуговуватися ними, коли виникають егоцентричні бажання чи такі потреби, що їм суперечать. Такий підхід стимулює особистість до вільної діяльності і відповідних гідних вчинків. Безперечною використання особистісно орієнтованого підходу криється в тому, що ним передбачається розвиток у зростаючої особистості моральної самосвідомості, що робить його продуктивним стосовно до досліджуваного феномену.

Застосування особистісно орієнтованого підходу видається цілком логічним, оскільки центром морального виховання є особистість з її індивідуальними відмінностями, природними інтересами і потребами, переконаннями, ціннісними позиціями, яка прагне до активної життєдіяльності в соціумі. Узагальнюючи викладені вище позиції, окреслимо основні ідеї, що покладені в основу реалізації особистісно орієнтованого підходу: активізація соціальної природи особистості; позбавлення особистості від внутрішніх мотиваційних конфліктів; надання змоги особистості дитини виходити за межі своїх актуальних можливостей; забезпечення особистості дитини права на свободу вибору ціннісної позиції; стимулювання до розвитку у вихованця здатності якнайточніше розуміти власну внутрішню та зовнішню життєву ситуацію для вибору гуманної поведінкової тактики; створення виховних ситуацій, що забезпечують розвиток самосвідомості такого рівня, який спонукає особистість дитини до самопізнання й самоактуалізації; забезпечення вихованцеві можливості повноцінно функціонувати як особистості.

Зазначене покладається як фундаментальна основа в обґрунтування особистісно-деонтологічного підходу в методології морального виховання дошкільників. Залишається з'ясувати сутнісний зміст другої компоненти – «деонтологічний» у заявленому підході.

Спираючись на доцільний синтез робіт, в яких моральність розглядається як специфічний засіб людської діяльності, що забезпечує прояви поведінки особистості відповідно до прийнятої у суспільстві ієрархізованої системи моральних цінностей, підкреслимо також її сутність як способу нормативного регулювання поведінки як стосовно до інших, так і стосовно до себе. Постулювання німецьким філософом XVIII ст. І. Кантом (Кант, 1785) сутності деонтології як науки про належне та феномену етики обов'язку є тим джерелом, з якого починається змістовий контекст поняття «деонтологічний». Саме І. Кантом був закладений фундамент деонтології, де чи не найбільш повно здійснено її експлікацію. У теорії І. Канта визначається сутність морального обов'язку, що базується на уявленнях про закон, моральних міркуваннях, мотивації і

виступає визначальною основою моральних вчинків, а отже, моральності людини [3]. Його послідовники та дослідники деонтологічної проблематики (В. Франкена, 1977 (W. Frankena), С. Фріман, 1994 (S. Freeman), М. Мартон, 1998 (M. Martone), Дж. Гаус, 2001 (G. Gaus), Л. Александр і М. Мур, 2008 (L. Alexander & M. Moore) тою чи іншою мірою спираються і застосовують теоретичні напрацювання німецького класика.

Зарубіжними науковцями моральної психології (Л. Якобі, 1991 (L. Jacoby), М. Кенігс з колегами, 2007 (M. Koenigs et al.), Л. Скитка, К. Бауман, Е. Маллен, 2008 (L. Skitka, S. Bauman & E. Mullen), Дж. Хайдт і С. Кесебір, 2010 (J. Haidt & S. Kesebir) [9; 11; 12; 8], доведено, що, за умови сформованості в особистості спрямованості до морально доцільної поведінки, вона може бути самостійно моральнісно змотивована до дій. Нормативні вимоги моралі та їх дотримання є основним змістом успішного входження зростаючої особистості в середовище. Вони визначають специфічний стан особистості, в якому виявляється її суб'єктивне ставлення до моральних обов'язків, її внутрішня установка щодо дотримання моральних норм, орієнтація і готовність реалізувати відповідну й належну моральну поведінку. Для представників американської моральної психології Л. Якобі (L. Jacoby, 1991), П. Конвей (P. Conway, 2013) [9; 7] та ін. характерне глибоке осмислення сутності деонтологічного підходу, що пояснюється так: мораль дії залежить від внутрішнього характеру дії (наприклад, заподіяння шкоди), що своєю чергою вирізняє і принцип утилітаризму: моральність дії визначається її наслідками. Проведені зарубіжні дослідження засвідчують на потребі врахування процесу дисоціації щодо індивідуальних відмінностей в моральному вихованні, що тісно пов'язано з емпатійними тенденціями. З цього вирізняється потребність у формуванні такого спектру моральних почуттів як почуття обов'язку, відповідальності, справедливості, честі і гідності, совісті і сорому тощо.

Науково принциповим для нас є той факт, що деонтологічні концепції загалом орієнтовані на моральну дію або, інакше, невід'ємною і важливою частиною предметного поля деонтології за великим рахунком є морально нормована дія, адже реалізація прав чи здійснення обов'язку, дотримання встановлених вимог, норм і правил моралі чи досягнення моральних цілей – усе це певні дії, а тому наявність такого діяльнісного аспекту надає деонтології потужного практичного характеру. Деонтологічна компонента у визначенні сутності особистісно-деонтологічного підходу в моральному вихованні дошкільників наповнює його предметно-спрямувальним змістом, оскільки сам по собі особистісно орієнтований підхід є широкоформатним і діє на всьому просторі виховного процесу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, переконливим є той факт, що особливістю особистісно орієнтованого і деонтологічного підходів для реалізації завдань морального виховання дошкільників є їх сумісність, а споріднена специфічність висвітлюється такими основними положеннями:

- визнання ціннісно-моральної сутності особистості;
- спрямування особистості на моральне самопізнання, самоактивність, самоствердження, самореалізацію та відповідальне моральне ставлення як до себе, так і оточуючих;
- набуття особистістю значущої психологічної моральної системи (цінності, емоції і почуття, переконання, необхідність дотримання норм і правил поведінки), що допомагає їй визначити власні позиції стосовно до самої себе та інших;
- забезпечення повноцінного морального функціонування особистості в оточуючому її середовищі;
- стимулювання розвитку моральної самосвідомості особистості.

Така синергія положень пояснюється тим, що змістове наповнення обох підходів переплітається, а злиття (сумарність) окремих частин «особистісно орієнтована» і «деонтологічна» як співмірних ланок в єдину систему визначається семантично, а саме шляхом створення словосполучення «особистісно-деонтологічний» підхід. Вірогідно, що таке об'єднання ключових положень вище схарактеризованих підходів зможе глибше і повному розкрити як методологічні, так і технологічні аспекти моральної психології, зокрема, в сенсі морального виховання особистості дошкільного віку.

Отже, формулюємо визначення сутності особистісно-деонтологічного підходу (ОДП) у моральному вихованні дошкільників у такій редакції: прийняття кожної особистості як унікальної й неповторної, безумовне позитивне ставлення до неї (емоційно-ціннісний компонент); розуміння багатогранності її внутрішнього світу і моральної системи як структурного елемента (когнітивний компонент); визнання можливості на самовдосконалення і моральне функціонування в середовищі оточення (поведінково-діяльнісний компонент). Побудова процесу морального виховання дошкільників у площині особистісно-деонтологічного підходу має визначатися науковим розумінням динаміки психологічного і морального розвитку особистості в онтогенезі. Доцільність вибору особистісно-деонтологічного підходу (ОДП) у моральному вихованні дошкільників засвідчують проаналізовані теоретичні позиції стосовно до особистісно орієнтованого і деонтологічного підходів та їх синергія в авторській інтерпретації. Втілення особистісно-деонтологічного підходу в моральному вихованні дошкільників неминуче потребує його наукового обрамлення вихідними положеннями, що визначає перспективи подальшого наукового пошуку. Авторська наукова ідея щодо вирішення піднятої дослідженням проблеми у сенсі визначення основоположних принципів вбачається в тому, щоб по-новітньому здійснити осмислення психологічних особливостей процесу морального виховання дітей у дошкільному віці.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д.Бех. – Чернівці : Букрек, 2015. – Т. 1. – 840 с.; Т. 2. – 640 с.
2. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія / І. С. Булах. – Вінниця : ТОВ «Нілін-ЛТД», 2016. – 340 с.
3. Кант І. Лекції по етике / І. Кант. – М. : Республика, 2000. – 431 с.
4. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір. – К. : Нора-прінт, 1996. – 108 с.
5. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии / К. К. Платонов ; [отв. ред. Е. В. Шорохова] // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1972. – С. 190–217.
6. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс ; [пер. с англ. М. Золотник]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
7. Conway P. The Process Dissociation of Moral Judgments: Clarifying the Psychology of Deontology and Utilitarianism [Electronic resource] / Paul Conway // Electronic Thesis and Dissertation Repository, 2013. – 142 p. – Access mode: <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2830&context=etd>
8. Haidt J. Morality / J. Haidt & S. Kesebir // Handbook of Social Psychology / S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (eds.). – 5-th edition. – Hoboken, NJ : Wiley, 2010. – P. 797-832.
9. Jacoby L. L. A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory / L. L. Jacoby // Journal of Memory and Language. – 1991. – № 30. – P. 513-541.
10. Kitwood T. Psychotherapy, Postmodernism and Morality / Tom Kitwood // Journal of Moral Education. – 1990. – Vol. 19. – № 1. – P. 3-13.
11. Koenigs M. Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgments / Koenigs M., Young L., Adolphs R., Tranel D., Cushman F., Hauser M. & Damasio A. // Nature. – 2007. - № 446. – P. 908-911. doi:10.1038/nature05631
12. Skitka L. J. Morality and justice: An expanded theoretical perspective and review / L. J. Skitka, C. W. Bauman, & E. Mullen // Advances in Group Processes / K. A. Hedgvedt & J. Clay-Warner (eds.). – Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2008. – Vol. 25. – P. 1-27.

References

1. Bex I. D. Vy`brani naukovі praci. Vy`xovannya osoby`stosti / Ivan Dmy`trovy`ch Bex. – Chernivci : Bukrek, 2015. – T. 1. – 840 s.; T. 2. – 640 s.
2. Bulax I. S. Psy`xologiya osoby`stisnogo zrostannya pidlitkiv: realiі ta perspekty`vy` : monografiya / I. S. Bulax. – Vinny`cya : TOV «Nilin-LTD», 2016. – 340 s.
3. Kant I. Lekcii po ehtike / I. Kant. – M. : Respublika, 2000. – 431 s.
4. Kulachkivs`ka S. Ye. Ya – doshkil`ny`k (vikovi ta indy`vidual`ni aspekty` psy`xichnogo rozvy`tku) / S. Ye. Kulachkivs`ka, S. O. Lady`vir. – K. : Nora-print, 1996. – 108 s.
5. Platonov K. K. Lichnostnyj podhod kak princip psihologii / K. K. Platonov ; [otv. red. E. V. SHorohova] // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. – M., 1972. – S. 190–217.
6. Rodzhers K. R. Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psihoterapiyu / Karl Rehnsom Rodzhers ; [per. s angl. M. Zolotnik]. – M. : EHKSMO-Press, 2001. – 416 s.
7. Conway P. The Process Dissociation of Moral Judgments: Clarifying the Psychology of Deontology and Utilitarianism [Electronic resource] / Paul Conway // Electronic Thesis and Dissertation Repository, 2013. – 142 p. – Access mode: <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2830&context=etd>
8. Haidt J. Morality / J. Haidt & S. Kesebir // Handbook of Social Psychology / S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (eds.). – 5-th edition. – Hoboken, NJ : Wiley, 2010. – P. 797-832.
9. Jacoby L. L. A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory / L. L. Jacoby // Journal of Memory and Language. – 1991. – № 30. – P. 513-541.
10. Kitwood T. Psychotherapy, Postmodernism and Morality / Tom Kitwood // Journal of Moral Education. – 1990. – Vol. 19. – № 1. – P. 3-13.
11. Koenigs M. Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgments / Koenigs M., Young L., Adolphs R., Tranel D., Cushman F., Hauser M. & Damasio A. // Nature. – 2007. - № 446. – P. 908-911. doi:10.1038/nature05631
12. Skitka L. J. Morality and justice: An expanded theoretical perspective and review / L. J. Skitka, C. W. Bauman, & E. Mullen // Advances in Group Processes / K. A. Hedgvedt & J. Clay-Warner (eds.). – Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2008. – Vol. 25. – P. 1-27.

L. Lokhvytska. PERSONAL-DEONTOLOGICAL APPROACH TO MORAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS: MODERN DETERMINATION OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES.

The article is devoted to the substantiation of the essence of the personal-deontological approach (PDA) psychological principles in preschool child's moral education. The analysis of the specificity of the structural components of the suggested approach is carried out: the personal (oriented) component is defined as the internal (potential), which is large-format and operates throughout the entire educational process; deontological – determines the content fulfilled with the moral direction. The synergistic feature of the personal oriented and deontological approaches for the realization of the tasks of moral education of preschoolers, the main features of their compatibility and congeniality are revealed in the article. The essence of the main positions of the personal-deontological approach in the moral education of preschoolers is outlined. The prevailing among them are: recognition of the value-moral entity of the individual; direction of personality on moral self-knowledge, self-activity, self-affirmation, self-realization and moral attitude as values; acquiring a person of a significant psychological moral system; ensuring the full moral functioning of the individual in the environment surrounding him; stimulation of the development of moral self-consciousness of the individual. It is proved that the synergy of these provisions is explained by the fact that the content fulfillment of both approaches is interconnected, while the merging (totality) of individual parts “personally oriented” and “deontological” as proportional links into a single system is determined semantically, namely by creating the phrase “personal-deontological”

approach. As a result, the author's formulation of the personal-deontology approach (PDA), which contains emotional-value, cognitive and behavioral-activity components, is offered. It is concluded that the construction of the process of preschoolers' moral education in the plane of personality-deontological approach should be determined by a scientific understanding of the dynamics of psychological and individual moral development in ontogenesis.

Keywords: *personal-deontological approach, moral education, moral development, personality, preschool age, emotional-value component, cognitive component, behavioral-activity component.*

УДК 159.9:331.54–053.6

О.М.ПАВЕЛКІВ

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙ ЕКОНОМІКИ ТА БІЗНЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються особливості процесу формування у старшокласників інтересу до професій економіки та бізнесу під час вивчення математики. З позицій наукових досліджень доведено роль математики у формуванні інтересу старшокласників до сфери економіки та бізнесу, який за відповідних умов може трансформуватися у провідний мотив професійної діяльності людини. Розглянуто особливості розвитку пізнавальних та професійних інтересів старшокласників у контексті профорієнтаційних можливостей шкільного курсу математики.

Ключові слова: *особистість, старшокласники, професійне самовизначення, професійний інтерес, професійна діяльність, сфера економіки та бізнесу, економічний розрахунок, математика.*

В статье рассматриваются особенности процесса формирования у старшеклассников интереса к профессиям экономики и бизнеса при изучении математики. С позиций научных исследований доказана роль математики в формировании интереса старшеклассников к сфере экономики и бизнеса, который при соответствующих условиях может трансформироваться в ведущий мотив профессиональной деятельности человека. Рассмотрены особенности развития познавательных и профессиональных интересов старшеклассников в контексте профориентационных возможностей школьного курса математики.

Ключевые слова: *личность, старшеклассники, профессиональное самоопределение, профессиональный интерес, профессиональная деятельность, сфера экономики и бизнеса, экономический расчет, математика.*

Постановка проблеми. Українська держава пов'язує свій подальший розвиток із соціально-орієнтованою ринковою економікою, що у свою чергу вимагає сформованості у населення країни відповідної системи цінностей, економічних знань та вмінь, особистісних якостей, які детермінуються вимогами ринкової економіки до фахівця. У сьогоденній складній соціально-економічній ситуації більшість населення ще не підготовлена до відповідних професійних дій ні в психологічному, ні в теоретико-практичному планах. Особливо гостро відчувається некомпетентність молоді в сутності ринкових відносин, її морально-психологічна неготовність до ефективного ведення майбутньої професійної діяльності у сфері економіки та бізнесу. Оволодіння молоддю правилами поведінки і ефективними способами розв'язання соціально-економічних ситуацій - тривалий процес. Тому одним з головних завдань національної школи є підготовка учнівської молоді до трудової діяльності в ринкових умовах та, зокрема, до професійної діяльності у сфері економіки та бізнесу. Зазначимо, в першу чергу йдеться про виховання в учнів стійкого, глибокого і дієвого інтересу до цієї сфери діяльності, оскільки саме під впливом інтересу

активізується вся психологічна сфера людини: у процесі мислення глибше пізнаються предмети і явища навколишньої дійсності; у пам'яті довше зберігається інформація, пов'язана з об'єктом і предметом інтересу; увага стає більш стійкою, спрямовуючись на об'єкт інтересу; емоції поглиблюються змістовно та інтенсивніше впливають на відповідні психічні процеси [7].

Все вищезазначене обумовлює актуальність проблеми формування інтересу особистості до професій сфери економіки та бізнесу, який може на певному рівні її розвитку трансформуватися у провідний мотив професійної діяльності людини. Його значення особливо яскраво виявляється у період професійного самовизначення особистості старшокласника, коли інтерес відіграє роль провідного мотиву та регулятора поведінки молодшої людини при виборі майбутньої професії.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є теоретичний аналіз особливостей формування у старшокласників інтересу до професій економіки та бізнесу під час вивчення математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ринкові перетворення в Україні докорінно змінюють не лише організаційно-правові умови ведення професійної діяльності у сфері економіки та бізнесу, але й суттєво впливають на соціально-економічне життя суспільства в цілому. Під впливом динамічних змін одночасно здійснюються перетворення самої людини, звільнення її духовних сил, здібностей та ініціативи від застарілих, недемократичних стереотипів поведінки. Відбувається певна дезорієнтація свідомості людей, викликана невідповідністю економічної, правової та політичної культури особистості основним принципам соціально-орієнтованої ринкової економіки. Така невідповідність не може довго існувати без негативних соціальних наслідків для особистості, не відбиваючись на результатах навчально-виховного процесу. Тому формування в учнів інтересу до професійної діяльності у сфері бізнесу є одним з актуальних завдань сучасної школи. Саме система навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі повинна стати тією базою, яка дозволяє найефективніше поєднувати вивчення основ наук із характером майбутньої професійної діяльності.

Актуальність підготовки старшокласників до професійної діяльності у сфері економіки та бізнесу зумовлена ще й тим, що розвиток ринкових відносин, які динамічно ускладнюються і стають все більш жорсткими супроводжується зростанням вимог професій економічної сфери до загальної й фахової підготовленості людини. Зокрема, значно підвищується відповідальність особистості за зроблений вибір професії та готовність втілити цей вибір у життя. Природно, що система освіти повинна допомогти молодій людині навчитися приймати життєво важливі рішення, пов'язані з вибором майбутньої професії.

У психолого-педагогічній літературі достатньо повно висвітлені питання, пов'язані з формами та методами підготовки особистості до професійного самовизначення в умовах запровадження ринку праці (Д. Закатнов, Н. Побірченко, В. Рибалко, В. Сидоренко, В. Синявський, Є. Павлютенков, М. Тименко, Б. Федоришин). Також достатньо ґрунтовно розроблені напрями формування в учнів професійних інтересів, які відображені в роботах В. Корнєєва, І. Кравцова, С. Крягжде, В. Мерліна, Є. Павлютенкова, Б. Федоришина, Г. Щукіної та інших дослідників. При цьому вітчизняні вчені розглядають особистість у цьому процесі як активного, ініціативного, самостійного та творчого суб'єкта професійного розвитку. За такого підходу підвищення рівня готовності учнівської молоді до професійного самовизначення відбувається за рахунок удосконалення зовнішніх умов навчально-виховної діяльності дитини [2].

Сучасною педагогічною наукою доведено, що учні більш глибоко і ґрунтовно оволодівають навчальним предметом за умови використання здобутих знань у практичній діяльності. Серед інших навчальних предметів саме математика має нерозкриті потенційні можливості для усвідомлення дитиною свого місця в динамічних соціально-економічних процесах, які вимагають від особистості вміння приймати математично обґрунтовані та економічно виважені рішення в умовах ринкової економіки.

Розглянемо значимість математичних розрахунків для сфери економіки і бізнесу в історичному аспекті. Перші спроби математичного аналізу економічних процесів були здійснені в XVI-XVII ст. Першовідкривачем математичної економіки вважається О.Курно, який на початку XIX століття зумів, діючими на той час, математичними засобами проаналізувати багато закономірностей і співвідношень, характерних для економіки капіталізму. Він, зокрема, розробив математичний апарат теорії функціонування фірми, вперше проаналізував попит як спадаючу функцію ціни і довів, що у визначених умовах максимум прибутку досягається тоді, коли граничні витрати порівнюються з граничним прибутком. З часом Л.Вальрас створив математичну теорію загальної економічної рівноваги. В.Парето обґрунтував принцип “багатоцільової” оптимальності. Е.Енгель розробив теорії функцій попиту й еластичності економічних показників. Чималий досвід використання математики був накопичений і вітчизняною економічною наукою. Одним із перших математичних досліджень міжгалузевого балансу в економіці була праця В.Дмитрієва, який на початку XX-го століття вивів формулу повних і прямих трудових витрат. Велике значення для запровадження математичних методів у економіці мало відкриття вченого-математика Е.Слущького, який вивів рівняння взаємозалежності між зміною цін на окремі товари і прибутки споживачів, з одного боку, і структурою купівельного попиту - з іншого [11].

У 30-х рр. XX-го ст. В.Леонтьєвим була розроблена теорія міжгалузевого балансу і математичний апарат для її практичного використання. Ця теорія одержала широке застосування не лише для аналізу стану і напрямів розвитку економіки, але й була використана для поліпшення інтенсифікації виробництва економіки ряду країн. Інше досягнення вітчизняної економічної науки того періоду стосувалося запровадження моделі математичного аналізу і планування показників розвитку економіки. Така модель, створена Г.Фельдманом, згодом визначила головні напрями розвитку теорії і практики макромодельовання.

Математичні методи розв’язання безпосередніх виробничих завдань підприємства вперше були застосовані Л.Канторовичем. Дослідник сформулював математичне поняття оптимальності, поглибив математичний апарат розв’язання подібних задач. З часом математика поступово вторгалася в усі галузі економічної науки, особливо пов’язані з управлінням економікою. Використання математичних методів у економіці особливо прискорило у зв’язку з розвитком засобів електронно-обчислювальної техніки, без якої було б просто неможливим їх ефективне застосування для потреб інноваційного розвитку економіки. Використання математики у економічній діяльності суб’єктів господарювання детермінувало необхідність математичної підготовки фахівців для підприємницької діяльності [11].

Дослідники (О.Кравчук, Л.Ла, З.Левчук та ін.) проблеми економічного виховання учнів у процесі вивчення математики, (а однією з її часткових проблем є проблема формування в учнів інтересу до професій сфери економіки та бізнесу), дійшли висновку, що формування економічного мислення на уроках математики повинно бути спрямованим на вироблення в учнів умінь оперувати економічними поняттями та навичок здійснення ними аналізу економічних явищ в площині їх практичної доцільності. Вчені зазначають, що задачі з економічним змістом повинні містити матеріал, максимально наближений до реальних практичних ситуацій, який враховує особистий досвід та спостереження учнів [8].

Слід зазначити, що задачі з економічним змістом широко застосовуються під час вивчення математики в школах Великої Британії, Канади, США та в інших економічно розвинутих країн. Так, наприклад, у школах Канади ще наприкінці 70-х років було впроваджено окремий курс “Математика для бізнесу з машинними обчисленнями”. У процесі вивчення цього курсу учні старших класів не лише оволодівають вміння здійснювати економічні обчислення, необхідні в побуті та бізнесі, але й вивчають застосування засобів обчислювальної техніки (спершу мікрокалькуляторів, з часом - персональних ЕОМ) у процесі здійснення економічних розрахунків.

Аналіз підручників з математики, які використовуються в школах США та Великої Британії, свідчить про те, що в них теж значна увага надається оволодінню учнями економічним розрахунком. Насамперед учнів готують до здійснення економічних розрахунків, необхідних у побутовій діяльності. І лише згодом у курсі математики для старших класів з'являється значна кількість практичних завдань на економічні розрахунки у сфері економіки та бізнесу [1; 7].

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із завдань загальноосвітньої школи є підготовка старшокласників до свідомого вибору майбутньої професії. Серед факторів, які суттєво ускладнюють процес професійного самовизначення, в тому числі і щодо професійної діяльності у сфері економіки та бізнесу, є стихійна комерціалізація економіки, яка мало чим пов'язана з підприємництвом і має ряд негативних характеристик. Такий стан речей ставить перед старшокласниками моральну дилему: готувати себе до матеріального успіху на перспективу, спрямовуючи власні зусилля на оволодіння відповідними знаннями та вміннями, розвиваючи при цьому необхідні якості особистості, або ж орієнтуватися на примітивну комерцію, яка не потребує значних зусиль та особливих знань і вмінь, високого рівня інтелекту і моральних якостей. Слід зазначити, що проблема підготовки школярів до підприємницької діяльності щільно пов'язана також з питаннями загальнолюдської моралі. Адже в ідеалі суб'єкт підприємницької діяльності повинен бути всебічно освіченою і розвиненою особистістю, а в своїй праці орієнтуватись на високий професіоналізм, самовдосконалення і через бізнес не лише найповніше реалізувати себе, але й приносити користь собі й суспільству.

Зазначимо, що загальноосвітня школа на сучасному етапі ще недостатньо готує учнів старших класів до вибору професій сфери економіки та бізнесу. Це виявляється, на нашу думку, в тому, що у питаннях вибору майбутньої професії молодь не виявляє ще належної зрілості: професійні наміри учнів старшої школи зорієнтовано не на суспільні потреби, а переважно чи лише на власний добробут; знання багатьох старшокласників про характер майбутньої трудової діяльності є поверховими, а мотиви вибору професії сфери економіки та бізнесу недостатньо обґрунтованими; уявлення учнів про професії сфери економіки та бізнесу не відповідають їх реальному змісту.

Саме це детермінує потребу організації формування у старшокласників інтересу до професій сфери бізнесу та економіки шляхом реалізації дидактичних аспектів, які забезпечують означені вище характеристики професіонала у вищезазначеній сфері. До цих аспектів можемо віднести: освітній, який передбачає ознайомлення учнів із сутністю та змістом професій сфери економіки та бізнесу у процесі оволодіння економічним розрахунком на уроках математики; виховний, що має на меті формування особистості майбутнього фахівця з високими моральними якостями; розвивальний, який вирішує завдання розвитку здатності до аналізу, узагальнення, планування та прогнозування результатів діяльності; профорієнтаційний, що визначається формуванням стійкого інтересу до професій сфери економіки та бізнесу [7].

Удосконалення педагогічного процесу, спрямованого на формування в учнів інтересу до професій сфери економіки та бізнесу у процесі вивчення математики, повинно розпочинатись з визначення рівнів сформованості інтересу до відповідної діяльності, обізнаності учнів зі світом професій сфери економіки та бізнесу, виявлення здібностей та спрямованості особистості.

Інтерес - це характеристика особистості, яка визначає спрямованість або зосередженість її активності на певному предметі. Інтерес виявляється у спрямованості уваги, думок, мислення. Інтерес до об'єкта викликає у особистості бажання ознайомитися та оволодіти ним. Якщо інтереси не реалізуються в конкретний відрізок часу, то вони переростають в наміри. Для формування інтересів суттєве значення має розуміння динаміки їх виникнення та розвитку. Особливості об'єкта, його яскравість та сила впливають на увагу особистості. Індивідуальні особливості особистості (вразливість, відчуття, рухливість нервових процесів) визначають своєрідність її активності щодо значимого в конкретний час

предмету. Згодом інтереси підкріплюються і спонукають особистість до діяльності. Якщо інтереси не підкріплюються позитивними емоційними переживаннями, то вони згасають.

Необхідно обов'язково зазначити про розмежування пізнавальних і професійних інтересів. Пізнавальні інтереси спонукають особистість до розширення кругозору, активності в отриманні знань та набутті певних умінь. Достатній рівень сформованості у дитини пізнавальних інтересів дозволяє глибоко і ґрунтовно засвоювати знання. Тоді як відсутність достатньо сформованих інтересів у школяра унеможливує якісне сприймання навчального матеріалу, а знання, безпосередньо не знаходячи застосування в практичній діяльності, легко й швидко забуваються. Пізнавальні інтереси відбиваються на характері і поведінці учня. Такі діти охоче виконують домашні завдання, самостійно поповнюють свої знання, виявляють активність на уроках, на заняттях гуртків та факультативів.

Завдяки стійкому пізнавальному інтересу до певної галузі знань учні досягають високих показників у навчанні, праці. Діставши певну спрямованість, пізнавальний інтерес фокусується на конкретному виді діяльності і трансформується у професійний. Наявність у людини професійного інтересу є важливою передумовою її успішної підготовки до вибору професії і оволодіння нею в майбутньому. Позитивне ставлення учнівської молоді до обраної професії та активного самовдосконалення згідно з її вимогами виявляється і виховується через стійкість та дієвість професійних інтересів особистості.

Професійний інтерес - це спрямованість людини на певний вид професійної діяльності (педагогічної, художньої, медичної і т.д.). Він є найважливішою спонукальною силою у поповненні знань людини про відповідну галузь трудової діяльності, пізнанні її особливостей та безпосередній спробі сил особистості у практичній діяльності. Люди, які обрали професію випадково, не мають сформованого інтересу до майбутнього виду праці, часто змінюють професію, не доводять до кінця навчання в навчальних закладах, інколи завершують навчання, але не збираються працювати за обраною професією. Високий рівень розвитку професійного інтересу можливий лише в результаті багаторазового повторення певної діяльності, визначеної ситуації. Це повторення повинно супроводжуватися позитивним емоційним підкріпленням. За таких умов відбувається задоволення певного виду потреб.

У своєму розвитку інтереси проходять кілька етапів. Спочатку вони мають характер тимчасовий, епізодичний і виявляються в позитивному ставленні до предмета. Поступово глибоке і систематичне вивчення того або іншого предмету закріплюється позитивними переживаннями і інтереси перетворюються у стійкі.

На основі пізнавальних і професійних інтересів та безпосередньої практичної діяльності виникає бажання займатися відповідним видом діяльності. Це формує нахили особистості. Характерною ознакою нахилів особистості є не стільки досягнення успіхів, скільки сам процес реалізації завдань для досягнення мети. Заняття улюбленою справою, як правило, викликає радість, задоволення. Характерним є те, що при цьому процесі людина не зважає на труднощі, переборює їх, виявляє наполегливість і досягає поставленої мети. Протягом життя нахили збагачуються і спонукають людину до самовдосконалення [2].

Для розвитку пізнавальних і професійних інтересів та нахилів особистості важливо виявляти наполегливість і старанність у вивченні предметів. Велике значення для розвитку пізнавальних інтересів особистості має також участь у практичних справах (гуртках, факультативах, товариствах), оскільки виконання практичних завдань вимагає від учня поповнення теоретичних знань, адже нові, непередбачені факти викликають прагнення з'ясувати суть справи, істини, пояснити отримані результати. Потрібно підкреслити також, що цінним вважається різноманітність інтересів. Проте в учнів середніх і старших класів серед розмаїття інтересів провідне місце має зайняти один. Це дасть змогу дитині більш глибоко опановувати предмет, спрямовувати свої сили у певному напрямі.

Розкриємо особливості інтересів старшокласників до обраної майбутньої професії за рівнем їх сформованості (ситуативно-пасивний, пізнавально-активний, активно-перетворювальний), оскільки це дозволить окреслити напрями розгортання профорієнтаційних можливостей шкільного курсу математики.

Ситуативно-пасивний (низький) інтерес особистості характеризується нейтральним або позитивним ставленням дитини до певного навчального предмета та пов'язаного з ним напряму трудової діяльності у формі, що привертає мимовільну увагу школяра. При цьому активність особистості, спрямована на пізнання обраної професії та поглиблення відповідних знань про неї, не супроводжується вольовими зусиллями дитини до самовдосконалення.

Пізнавально-активний (середній) інтерес характеризується активним сприйняттям учня, з переживанням позитивних емоцій, професіографічної інформації щодо визначеної професії. Така активність особистості за власною ініціативою спрямована на реалізацію отриманих теоретичних відомостей та практичних умінь у різноманітних видах позакласної та позаурочної діяльності з метою їх самовдосконалення за рахунок самооцінки та самопізнання через зовнішні допоміжні джерела інформації про вимоги обраної професії.

Активно-перетворювальний (високий) інтерес характеризується стійким позитивним ставленням до обраної професії, постійними проявами творчої активності у відповідній навчально-практичній діяльності, самостійним розширенням кола інформаційних джерел про необхідні в майбутньому професійно важливі якості особистості. Такий рівень вихованості пізнавального інтересу дитини поволі трансформується у стійкий та дієвий професійний інтерес, який спонукає особистість до активності у різноманітних видах позакласної та позаурочної праці.

Розвиток в учнів інтересів з низького рівня до середнього і високого здійснюється шляхом їх залучення до педагогічно керованої навчально-практичної діяльності економічної спрямованості на заняттях з математики у суб'єктному, навчальному та професійному напрямі.

Суб'єктний напрям передбачає ознайомлення учнів з особливостями власної особистості та усвідомлення ними на цій основі необхідності розвитку професійно важливих якостей відповідно до заданих вимог обраної професії. Цей напрям реалізується у створених організаційно-педагогічних умовах ознайомлення учнів з вимогами професій до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Його здійснення передбачає вивчення школярами власних психологічних особливостей і зіставлення їх з еталонними. При цьому бажано за допомогою шкільного психолога, окреслити шляхи самовдосконалення та самовиховання згідно з вимогами професій до фахівця на ринку праці. Особлива увага повинна приділятися у цьому напрямі самовихованню рис характеру особистості, які на даний час прийнято відносити до економічно важливих.

Навчальний напрям має на меті сформувавти в учнів систему загальних економічних понять у професіях ринкового середовища. Досягнення цієї мети передбачає оволодіння школярами економічним розрахунком як необхідним елементом будь-якої фахової діяльності. Реалізація цього напряму, а саме навчальної підготовки, передбачає використання потенційних можливостей математики у формуванні знань, умінь та якостей особистості, необхідних для здійснення професійної діяльності у сфері економіки та бізнесу. Під час вивчення математики потрібно сформувавти в учнів знання основних економічних категорій, форм організації праці, виробництва. Отримані в такий спосіб знання стануть основою для розвитку у дитини вміння здійснювати економічні розрахунки у професіях економічної сфери. Підкреслимо важливість та ефективність активних методів організації навчально-виховного процесу на уроках математики в практичному використанні отриманих знань економічного розрахунку.

Професійний напрям передбачає формування в учнів відповідних систематизованих професіографічних знань, які забезпечують умови для набуття школярами адекватного допрофесійного досвіду економічних розрахунків. До завдань цього напряму відноситься ознайомлення з соціально-економічною й виробничою характеристикою професій ринкового середовища, шляхами набуття відповідних професій і перспективами професійного зростання, системою знань та умінь, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності [1; 8].

Підкреслимо, що під економічним розрахунком нами розуміється система знань та умінь, які дозволяють старшокласнику здійснювати економічний аналіз як побутової, так і професійної фінансово-господарської діяльності. Згадана система включає не лише суто економічні знання та уміння, необхідні для здійснення аналізу фінансово-господарської діяльності, але й знання та уміння, пов'язані з практичним застосовуванням певних математичних методів у повсякденному житті.

Підготовка старшокласників до використання економічних розрахунків у сфері економіки та бізнесу під час вивчення математики та основ економіки забезпечує умови для реалізації таких завдань:

- ознайомлення учнів з економічними поняттями та термінами;
- формування вмінь та навичок здійснення економічних розрахунків;
- удосконалення вмінь практичного застосування учнями математичних методів у процесі побутової та підприємницької діяльності.

Аналіз навчальних програм та чинних підручників з математики, а також результати дослідження О.Кравчука, З.Левчука, І.Прокопенка, В.Розова, засвідчили, що зміст навчання та належним чином підібрана система завдань можуть дозволити вирішити перші два завдання. Математичні задачі економічного змісту можна умовно поділити на дві основні групи:

1. такі, що ілюструють можливості застосування математичних методів у економіці, але не передбачають наявності в учнів специфічних економічних знань;
2. такі, що ілюструють застосування математичних методів у економічній діяльності і передбачають наявність в учнів певних знань у галузі економіки, насамперед пов'язаних з економікою підприємства чи приватного бізнесу.

Перша група задач не потребує від учителя математики поглиблених економічних знань. Задачі можуть бути складені на основі статистичних даних або ж на елементарних життєвих прикладах. Найбільш сприятливі умови для застосування задач економічного змісту виникають під час вивчення в основній школі (V - IX класи) та під час повторення в старшій школі (X - XI класи) таких тем, як „Відсотки”, „Розв'язання рівнянь”, „Графіки”, „Відношення і пропорції”, „Системи лінійних рівнянь” тощо [8].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Аналіз практики роботи сучасної вітчизняної школи та досвід економічно потужних держав свідчить про те, що знання та вміння, необхідні для здійснення економічних розрахунків, можуть формуватися в учнів протягом усього періоду шкільного навчання. Щодо формування інтересу учнів власне до професій сфери економіки та бізнесу, то цей процес набуває реальної основи переважно в старших класах і сьогодні здійснюється в основному під час вивчення ряду загальноосвітніх предметів, головним чином соціально-економічного циклу. Вивчення цих предметів дозволяє за умови відповідної організації навчально-виховного процесу ознайомити учнів з основними категоріями, поняттями та закономірностями функціонування ринкової економіки, в тому числі з професіями сфери економіки та бізнесу. За таких умов математика перетворюється на безпосередню продуктивну силу, яка фокусується в людині як жива сутність і цим визначає все більшою мірою науково-технічну та економічну активність людини у сфері економіки та бізнесу. Такі об'єктивні процеси вимагають від фахівця на ринку праці володіння загальними математичними методами економічних розрахунків виробничих та побутових процесів.

Список використаних джерел

1. Епишева О.Б., Крупич В.И. Учить школьников учиться математике / О.Б. Епишева, В.И. Крупич. – М., 1990. – 25 с.
2. Закатнов Д.О., Жемера Н.В., Тименко М.П. Твоя майбутня професія: Посібник з профорієнтації / Д.О. Закатнов, Н.В. Жемера, М.П. Тименко. – К.: Українська книга, 1999. – 312 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 46 с.
4. Короленко О. Підтримка та розвиток малого бізнесу в Україні: Довідник підприємця

- / О. Короленко. – К.: Міжнародний інститут менеджменту, 1997. – 131 с.
5. Лук'янова М. Психологія навчальної мотивації школярів / М. Лук'янова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2006. – №3/4. – С. 26 – 32.
 6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
 7. Сасова И.А. Педагогические технологии социально-экономической подготовки школьников / И.А. Сасова // Образование и рынок. – 1998. – №1. – С. 23-26.
 8. Терешин Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики / Н.А. Терешин. – М.: Просвещение, 1998. – 96 с.
 9. Фридман Л.М., Маху В.И. Проблемная организация учебного процесса / Л.М. Фридман, В.И. Маху. – М., 1990. – 60 с.
 10. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности / В.И. Чириков – Ярославль, 1991. – 504 с.
 11. Экономико-математические методы и прикладные модели / Под ред. В.В.Федосеева. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 391 с.

References

1. Episheva O.B., Krupich V.I. Uchit' shkol'nikov uchit'sja matematike / O.B. Episheva, V.I. Krupich. – М., 1990. – 25 s.
2. Zakatnov D.O., Zhemera N.V., Tymenko M.P. Tvoja majbutnja profesija: Posibnyk z poroforijentacii' / D.O. Zakatnov, N.V. Zhemera, M.P. Tymenko. – К.: Ukrai'ns'ka knyga, 1999. – 312 s.
3. Il'in E.P. Motivacija i motivy / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2004. – 46 s.
4. Korolenko O. Pidtrymka ta rozvytok malogo biznesu v Ukrai'ni: Dovidnyk pidpryjemcja / O. Korolenko. – К.: Mizhнародnyj instytut menedzhmentu, 1997. – 131 s.
5. Luk'janova M. Psyhologija navchal'noi' motyvacii' shkoljariv / M. Luk'janova // Vidkrytyj урок: rozrobky, tehnologii', dosvid. – 2006. – №3/4. – S. 26 – 32.
6. Markova A.K. Formirovanie motivacii uchenija v shkol'nom vozraste / A.K. Markova. – М.: Prosveshhenie, 1983. – 192 s.
7. Sasova I.A. Pedagogicheskie tehnologii social'no-jekonomicheskoy podgotovki shkol'nikov / I.A. Sasova // Obrazovanie i rynek. – 1998. – №1. – S. 23-26.
8. Tereshin N.A. Prikladnaja napravlennost' shkol'nogo kursa matematiki / N.A. Tereshin. – М.: Prosveshhenie, 1998. – 96 s.
9. Fridman L.M., Mahu V.I. Problemnaja organizacija uchebnogo processa / L.M. Fridman, V.I. Mahu. – М., 1990. – 60 s.
10. Chirkov V.I. Motivacija uchebnoj dejatel'nosti / V.I. Chirkov – Jaroslavl', 1991. – 504 s.
11. Jekonomiko-matematicheskie metody i prikladnye modeli / Pod red. V.V.Fedoseeva. – М.: JuNITI, 1999. – 391 s.

O. Pavelkiv. Formation of interest in senior schoolchildren to professions of economics and business during studying mathematics.

The article deals with the peculiarities of the formation of interest in economics and business studies in senior schoolchildren during studying of mathematics. From the standpoint of the scientific research, the role of mathematics in the formation of interest in senior schoolchildren to economics and business has been proved, that under certain circumstances can be transformed into the leading motive of the professional activity. The peculiarities of the development of the cognitive and the professional interests of senior schoolchildren in the context of vocational guidance opportunities of the school course of mathematics have been considered.

Key words: *the personality, senior schoolchildren, professional self-determination, professional interest, professional activity, sphere of economics and business, economic calculation, mathematics.*

УДК 159.9: 612

О. Б. Петренко

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. М. БЕХТЕРЄВА

У статті розглянуто внесок В. М. Бехтерєва у розвиток педагогічної психології і педагогіки, з'ясовано, що вчений сформулював основні положення педагогіки раннього віку; науково обґрунтував положення про необхідність цілеспрямованого розвитку й удосконалювання сенсорних процесів дитини від дня народження; розробив систему сенсорного виховання дітей раннього віку, спрямовану на створення необхідних основ розумового виховання.

Доведено, що обґрунтовуючи ідею соціально-трудового виховання, В. М. Бехтерєв сформулював ряд положень, частина яких не втратила свого значення й у наші дні, як-то: необхідність виховувати підростаюче покоління в дусі відданості передовим суспільним ідеалам; вимоги покласти працю в основу виховного процесу, прищепити вихованцям навички праці на загальну користь, добитися на основі колективної праці розквіту кращих моральних якостей людини. Схарактеризовані праці В. М. Бехтерєва, у яких розкриті специфічні особливості статевого виховання, складовою частиною якого є статева освіта, думки вченого про те, що недооцінка специфіки статевого виховання не менш небезпечна, ніж її гіпертрофія, рекомендації з питань лікарсько-педагогічної профілактики різного роду відхилень і перекручень статевого потягу.

Ключові слова: В. М. Бехтерєв, педагогічна психологія, педагогіка, соціально-трудове виховання, рефлексологія, статеве виховання.

В статье рассмотрен вклад В. М. Бехтерева в развитие педагогической психологии и педагогики, выяснено, что ученый сформулировал основные положения педагогики раннего возраста; научно обосновал положение о необходимости целенаправленного развития и совершенствования сенсорных процессов ребенка со дня рождения; разработал систему сенсорного воспитания детей раннего возраста, направленную на создание необходимых основ умственного воспитания.

Доказано, что, обосновывая идею социально-трудового воспитания, В. М. Бехтерев сформулировал ряд положений, часть которых не потеряла своего значения и в наши дни, а именно: необходимость воспитывать подрастающее поколение в духе преданности передовым общественным идеалам; требования положить работу в основу воспитательного процесса, привить воспитанникам привычки работы на общую пользу, добиться на основе коллективной работы расцвета лучших моральных качеств человека. Охарактеризованы работы В. М. Бехтерева, в которых раскрыты специфические особенности полового воспитания, составной частью которого есть половое образование, мысли ученого о том, что недооценка специфики полового воспитания не менее опасная, чем ее гипертрофия, рекомендации по вопросам врачебно-педагогической профилактики разного рода отклонений и извращений полового влечения.

Ключевые слова: В. М. Бехтерев, педагогическая психология, педагогика, социально-трудоовое воспитание, рефлексология, половое воспитание.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти спрямована на відродження ідей педагогічної антропології; уявлень про цілісний об'єкт педагогічного мислення – людину як предмет й суб'єкт виховання; гуманістичних традицій, що стверджують цінність особистості незалежно від її суспільного становища і її право на вільний розвиток своїх творчих сил. Процес гуманізації й «психологізації» педагогіки, розробка проблем захисту дитинства, індивідуально-орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної освіти усе більш орієнтує освіту на особливості розвитку людини в онтогенезі, тобто на специфіку потреб кожного вікового

етапу в освітніх послугах, коли система освіти існує для повного, всебічного розкриття усіх здібностей, талантів і задатків людини, а не людей – для системи освіти.

Оскільки перетворюючий характер педагогічної діяльності полягає не в пристосуванні дитини до традицій соціокультурної ситуації, а в розвитку особистості й творчої індивідуальності, у вихованні в ім'я людини, тим самим висуває на перший план гностичну функцію цієї діяльності, питання діагностики психічного розвитку, вивчення дитини практичним психологом, педагогом, учителем, вихователем.

Знаменитий російський фізіолог і невролог В. М. Бехтерев залишив свій слід також і у вітчизняній психології та педагогіці. Основоположник рефлексології на базі заснованих їм нових наукових установ займався експериментальним вивченням рефлексорної діяльності дитини у віці до 3–4-х років. Заклавши наукові основи педагогіки раннього дитинства, В. М. Бехтерев підкреслював значимість виховання, метою якого є формування всебічно розвиненої особистості.

Саме В. М. Бехтерев одним з перших застосував науковий підхід до виховання дітей раннього віку: на основі вивчення рухів грудних дітей показав, що формування особистості починається вже в перші місяці життя.

У рік, коли виповнюється 160 років від дня народження і 90 років від дня смерті видатного ученого, на часі, вважаємо, здійснення аналізу внеску В. М. Бехтерева (1857–1927) у вітчизняну педагогічну психологію і педагогіку. Адже психолого-педагогічна спадщина В. М. Бехтерева не оцінена належною мірою, його більше знають як основоположника однієї з найбільших шкіл вітчизняної невропатології й психіатрії, анатома, гістолога, фізіолога, гігієніста. І лише окремі вчені асоціюють ім'я В. М. Бехтерева з психологією і педагогікою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення психолого-педагогічної спадщини В. М. Бехтерева свого часу здійснили Б. Ананьєв, О. Буділова, П. Горностай, З. Ісаєва, В. М'ясищев, А. Петровський, М. Щелованов, Д. Ельконін, М. Ярошевський та ін.) [3; 9; 11].

Однак аналіз публікацій вказаних авторів засвідчив, що результати наукової діяльності вченого в галузі педагогіки й педагогічної психології ще не отримали всебічного висвітлення й необхідної оцінки.

Формулювання цілей статті. Здійснити аналіз досліджень В. Бехтерева в галузі педагогіки й педагогічної психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 1885 р. Володимир Михайлович Бехтерев створив першу в Росії експериментальну психологічну лабораторію, у якій розроблялися об'єктивно-експериментальні методи дослідження психічної діяльності людини. У 1892 р. з ініціативи ученого було створене Казанське товариство невропатологів і психіатрів; в основі створення якого лежала ідея єдності різних напрямів неврологічних досліджень. Ідея об'єднання різних розділів неврології й психології в єдиному комплексі наук про мозок була найбільш повно реалізована В. Бехтеревим у створеному в 1907 р. Психоневрологічному інституті, при якому в 1909 р. відкрився спеціальний інститут, метою якого було вивчення розвитку й виховання дитини. У 1906–1907 рр. у лабораторії В. М. Бехтерева розробляли метод сполучно-рухових рефлексів, названих ним «сполучними». Учений першим почав систематичне вивчення умовно-рефлексорної діяльності дорослих людей і дітей, здорових і хворих, у різних умовах праці, виховання й лікування.

На основі результатів дослідження сполучних рефлексів, будови мозку і його функцій В. М. Бехтерев здійснив спробу перетворити побудовану на даних самоспостереження «суб'єктивну» психологію в психологію об'єктивну. Фундаментальна праця вченого «Об'єктивна психологія» (1907–1910), хоча й містила серйозні помилки методологічного характеру, все ж здійснила на початку ХХ ст. значний вплив на розвиток прогресивних ідей в галузі психології [9]. В останні роки життя В. М. Бехтерев прагнув створити й обґрунтувати нову самостійну науку – рефлексологію, завдання якої – вивчення людської особистості зі строго об'єктивної біосоціальної точки зору.

Саме В. Бехтереву належить ідея про органічний взаємозв'язок і взаємозумовленість виховання й розвитку при провідній ролі виховання. Матеріалістично вирішуючи проблему

спадковості, середовища й виховання, В. М. Бехтерев надавав вирішального значення соціальному середовищу й вихованню у формуванні особистості. Разом з тим він підкреслював, що не можна ігнорувати спадковість, яка бере участь у створенні передумов розвитку особистості. Неодноразово уточнюючи своє визначення спадковості, учений залишав непорушним положення: «про спадкоємну передачу будь-якої схильності в сенсі психічного пристосування в людини не може бути й мови ...» [5, с. 4].

В. М. Бехтерев не сприймав концепцію незмінності спадкоємних якостей і їх невіддатливості будь-яким впливам, яка теоретично обґрунтовувала бездіяльність і неспроможність вихователя й лікаря. Особистість, за В. М. Бехтеревим, – не пасивний об'єкт впливу середовища й виховання, а індивід, що характеризується «самобутніми особливостями, індивід, що представляється самодіяльною істотою щодо оточуючих зовнішніх умов» [4, с. 6].

Будучи рішучим супротивником поглядів щодо фатальної зумовленості психічного розвитку людини біологічними факторами спадковості, В. М. Бехтерев звертав особливу увагу на наукову неспроможність тверджень про нібито вроджену недостатність нервово-психічної організації малолітніх злочинців. Учений відкидав домисли тих, хто намагався протягти ідею про психічну неповноцінність найбідніших верств населення, а також нібито «науково» обґрунтувати існування вищих і нижчих рас.

З метою подальшого розвитку медицини, педагогіки й кримінології, що спираються значною мірою на психологію, говорив у 1906 р. В. М. Бехтерев на 1-му Всеросійському з'їзді по педагогічній психології, а також для того, щоб, у свою чергу, психологія могла черпати багатий матеріал із цих наукових дисциплін, необхідне об'єднання наукових сил і відповідна організація [12]. Основний напрям досліджень, які планувались у створеному В. М. Бехтеревим на приватні кошти Психоневрологічному інституті, – вивчення цілісної особистості в її різноманітних взаєминах з навколишньою дійсністю. «Психоневрологічний інститут, – зазначав В. М. Бехтерев, – повинен був стати науковим центром вчення про особистість, як основи всякого виховання й виправлення відхилень особистості» [6, с. 437]. У Психоневрологічному інституті ставилося завдання вивчати питання виховання й розвитку особистості із широким застосуванням експериментальних методів дослідження.

У 1907 р. при Психоневрологічному інституті був заснований перший у світі спеціальний інститут, де здійснювалося комплексне вивчення процесу розвитку дітей з моменту їх народження й упродовж усього раннього дитинства. Мета цієї установи, повідомлялося в офіційному повідомленні про відкриття інституту, вивчати людину як предмет виховання, від дня народження й відповідним чином направляти її виховання під керівництвом досвідчених осіб. В інституті існувало три відділи: 1) психологічний. 2) гігієнічний і фізіологічний, 3) педагогічний.

Сформульований В. М. Бехтеревим основний принцип діяльності інституту – «вивчення психіки й виховання, виховання й вивчення психіки» [1, с. 37] сконцентрував як у фокусі досягнення прогресивної психологічної й педагогічної думки. На основі результатів комплексного вивчення розвитку дітей і узагальнення педагогічної практики інституту розроблялася система виховання дітей раннього віку, яка потім уточнювалася в процесі практичної перевірки.

У дореволюційний період В. М. Бехтерев критикував стан дошкільного виховання, систему шкільної й вищої освіти Росії початку XX ст. Школа дореволюційної Росії, на його думку, – необхідна ланка в системі виховання забитих, слухняних людей.

Кардинальною проблемою педагогічної науки, уважав В. М. Бехтерев, є питання про мету виховання, тому що «перш ніж виховувати, потрібно виразно усвідомити собі мету виховання, від якої значною мірою залежать і самі способи його здійснення» [7, с. II]. Матеріалістично трактуючи природу людини, В. М. Бехтерев підкреслював, що тільки гармонійний розвиток фізичних і духовних сил людини забезпечує правильне формування особистості. У науково обґрунтованому вихованні, що формує в людини тверді переконання, стійкий характер, сильну волю й інші позитивні якості особистості, учений бачив потужний фактор охорони психічного здоров'я дітей. Виховання, указував учений, повинне приводити

до гармонійного розвитку всіх сторін майбутньої особистості, але аж ніяк не заглушаючи, а навпаки, заохочуючи розвиток тієї або іншої талановитості в людині.

Прагнучи подолати обмеженість антропологічного принципу в педагогіці, В. М. Бехтерев висунув й обґрунтував ідею соціально-трудового виховання. Певний вплив на формування цієї ідеї виявив соціологічний напрям у психології. У процесі виховання, указував В. М. Бехтерев, повинні бути засвоєні не тільки основи моралі, але й звичка до праці на соціальних началах. Тільки в системі соціально-трудового виховання розумове, фізичне, моральне й естетичне виховання може привести до гармонійного розвитку особистості людини. Процес формування особистості, підкреслював він, відбувається в активній діяльності на ниві суспільних інтересів. Учений пропонував таку систему виховання, яка неминуче повинна була привести до формування матеріалістичного світогляду й атеїзму. Основи соціально-трудового виховання В. М. Бехтерев рекомендував закладати вже у ранньому віці. Школа, вважав учений, повинна стати справжньою соціально-трудовою громадою, у якій діти все робили б власними силами, а старші допомагали молодшим. В. М. Бехтеревим висловлювалася думка про те, що організація життєдіяльності дітей є основою виховного процесу, що сприяє в цьому випадку розвитку почуття любові до шкільних занять, учителів, навіть до самих стін школи. Любов дітей, стверджував учений, – перший показник виховного значення школи.

Вивчення особистості людини В. М. Бехтерев не мислив без вивчення статевого життя людини, точно так само, як не представляв можливим вирішення проблеми виховання й розвитку у відриві від питань статі. При цьому вузловою проблемою в питаннях статі В. М. Бехтерев вважав первинну основу статевого потяга. У роботах В. М. Бехтерева дається загальна картина статевого розвитку дитини, що була, на його переконання, результатом об'єктивного аналізу статевих процесів. Приділяючи серйозну увагу природнім закономірностям статевого розвитку дітей і підлітків, В. М. Бехтерев не схильний був біологізувати цю проблему. Під статевим вихованням В. М. Бехтерев розумів усю суму медико-педагогічних впливів, що забезпечують у підлітка здоровішу статеву поведінку. Не виділяючи штучно статеве виховання із загальної системи виховання, В. М. Бехтерев підкреслював, що соціально-трудове виховання покликане також забезпечити правильний напрям статевого розвитку в моральному, фізичному й естетичному аспекті [10, с. 198].

В. М. Бехтерев сформулював основні положення педагогіки раннього віку; намітив основні принципи фізичного виховання дітей раннього віку, розробив правила привчання до праці відтоді, коли дитина починає ходити й міцно брати руками предмети.

Надаючи великого значення дитячим іграшкам у розумовому розвитку, В. М. Бехтерев рекомендував дотримуватись певної послідовності в наданні їх дитині, керуючись при цьому тим, щоб іграшки були доступні розумінню дитини. З метою розвитку активності й самодіяльності вчений рекомендував частіше надавати дитині можливість самій маніпулювати зі своїми іграшками. Істотний вплив на розумовий розвиток дитини виявляють, вважав В. М. Бехтерев, дидактичні ігри, опис частини з яких міститься в роботах ученого [3].

Систематичне розумове виховання в справжньому сенсі слова стає можливим, підкреслював В. М. Бехтерев, коли дитина починає розуміти мову дорослих. Своєчасний і правильний розвиток мови – одне з найважливіших завдань виховання дитини раннього віку. Необхідно, підкреслював В. М. Бехтерев, щоб батьки або вихователі, які навчають дитину мови, самі мали правильну вимову й гарну мову. Уже в ранньому віці діти повинні мати можливість чути кращі зразки рідної мови, для чого необхідний відповідний добір казок, дитячих віршів і т. п.

Звертаючи увагу на те, що емоційна сторона психіки безпосередньо пов'язана з формуванням особистості дитини, В. М. Бехтерев надавав великого значення правильному розвитку емоційної сфери. Учений рекомендував підтримувати й розвивати підбадьорливі емоції й за можливості попереджати настання в дитини пригнічених станів. В. М. Бехтерев звертав особливу увагу на попередження в ранньому дитячому віці такої негативної емоції, як страх.

У процесі спілкування з оточуючими людьми у дитини починають формуватися соціальні почуття. В. М. Бехтерев надавав великого значення розвитку в ранньому віці гуманних почуттів, указуючи на шляхи й засоби виховання в дитині людяності, потреби робити добро, непримиренності до зла й жорстокості. У ранньому віці дитини, вважав учений, необхідно починати формувати багато позитивних рис її характеру. Виховання правдивості й викорінювання всякої неправди в дитині, особливо підкреслював він, є важливим завданням виховання в цьому віці. Причини дитячої неправди, указував В. М. Бехтерев, криються в неправильному вихованні.

Основні методи морального виховання в ранньому віці або, як В. М. Бехтерев їх називав «фактори виховання» – приклад, вплив, заохочення й покарання, а також переконання, найпростіші форми якого можна вводити в практику виховання, як тільки дитина почне розуміти мову дорослих [3].

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, В. М. Бехтерев здійснив значний вклад у розробку багатьох питань педагогіки й педагогічної психології. Ідея об'єднання різних розділів неврології й психології в єдиному комплексі наук про мозок, якою керувався В. М. Бехтерев при створенні Психоневрологічного інституту, дала змогу зробити перші кроки на шляху вирішення проблеми комплексного вивчення людини, що стала актуальною проблемою сучасної науки. У Психоневрологічному інституті вперше була здійснена спроба такої організації наукових досліджень, за якої усі психологічні й фізіологічні дисципліни повинні знаходити переломлення в пізнанні людини як предмета виховання.

В. М. Бехтерев уперше в історії науки дав загальну фактологічну картину поведінки дитини раннього віку. Ідея провідної ролі виховання в процесі розвитку дитини дозволила вченому сформулювати основні положення педагогіки раннього віку. В. М. Бехтереву належить заслуга наукового обґрунтування положення про необхідність цілеспрямованого розвитку й удосконалювання сенсорних процесів дитини від дня народження. Ученим розроблена система сенсорного виховання дітей раннього віку, спрямована на створення необхідних основ розумового виховання.

Обґрунтовуючи ідею соціально-трудового виховання, В. М. Бехтерев сформулював ряд положень, частина яких не втратила свого значення й у наші дні. До них відносимо думку про необхідність виховувати підростаюче покоління в дусі відданості передовим суспільним ідеалам. Сучасно звучать і вимоги вченого покласти працю в основу виховного процесу, прищепити вихованцям навички праці на загальну користь, добитися на основі колективної праці розквіту кращих моральних якостей людини. Висловлена вченим думка про те, що організація життєдіяльності дітей є основою виховного процесу, одержала всебічне обґрунтування й розвиток у психологічній й педагогічній науках.

У роботах В. М. Бехтерева на науковій основі розкриті специфічні особливості статевого виховання, складовою частиною якого є статева освіта. Принципове значення має думка вченого про те, що недооцінка специфіки статевого виховання не менш небезпечна, ніж її гіпертрофія. Не втратили свого значення і в наші дні рекомендації з питань лікарсько-педагогічної профілактики різного роду відхилень і перекручень статевого потягу.

Перспективи подальших досліджень спадщини В. М. Бехтерева вбачаємо у аналізі поглядів ученого на комплексне вивчення людини з метою пізнання людини у всіх проявах її життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Бехтерев В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства / В. М. Бехтерев. – СПб.: Тип. Б. М. Вольфа, 1909. – 39 с.
2. Бехтерев В. М. Вопросы общественного воспитания / В. М. Бехтерев. М.: Тип. Т-ва Кушнерев и К°, 1910. – 41 с.
3. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии / редкол.: А. В. Брушлинский (пред.) и др.; изд. подгот. В. А. Кольцова, М. В. Муленкова;

- отв. ред. тома Е. А. Будилова, Е. И. Степанова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1994. – 398 с.
4. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья / В. М. Бехтерев. – Москва; Воронеж // Проблемы развития и воспитания человека : избранные психологические труды. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2010. – С. 98–138.
 5. Бехтерев В. М. О воспитании в младенческом возрасте / В. М. Бехтерев. – СПб.: Грамотность, 1913. – 28 с.
 6. Бехтерев В. М. О деятельности Психоневрологического института как высшего педагогического учреждения и его роли в педагогическом строительстве / В. М. Бехтерев // Вестник изучения и воспитания личности. – 1921. – № 3. – с. 437.
 7. Бехтерев В. М. О социально-трудовом воспитании. / В. М. Бехтерев. – Петроград : тип. Н. П. Зандмана, 1917. – 16 с.
 8. Бехтерев В. М. Об общественном воспитании детей раннего возраста / В. М. Бехтерев // Революция и культура. – 1917. – № 1. – С. 39–41.
 9. Бехтерев В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев / редкол А. В. Брушлинский [и др.]; изд. подгот. В. А. Кольцова ; отв. ред. тома Е. А. Будилова, Е. И. Степанова; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 475 с.
 10. Бехтерев В. М. Развитие полового влечения с точки зрения рефлексологии / В. М. Бехтерев // Русский врач. – 1918. – № 33–36. – с.198.
 11. Мунипов В. М. В. М. Бехтерев – родоначальник комплексного изучения человека / В. М. Мунипов // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 110–126.
 12. Труды 1-го Всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1906 г. – СПб., 1906. – С. 240–255.

References

1. Behterev V. M. Voprosyi vospitaniya v vozraste pervogo detstva / V. M. Behterev. – SPb.: Tip. B. M. Volfa, 1909. – 39 s.
2. Behterev V. M. Voprosyi obschestvennogo vospitaniya / V. M. Behterev. M.: Tip. T-va Kushnerev i K^o, 1910. – 41 s.
3. Behterev V. M. Izbrannyye raboty po sotsialnoy psihologii / redkol.: A. V. Brushlinskiy (pred.) i dr.; izd. podgot. V. A. Koltsova, M. V. Molenkova; отв. ред. тома Е. А. Будилова, Е. И. Степанова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1994. – 398 s.
4. Behterev V. M. Lichnost i usloviya ee razvitiya i zdorovya / V. M. Behterev. – Moskva; Voronezh // Problemyi razvitiya i vospitaniya cheloveka : izbrannyye psihologicheskie trudyi. – Moskva: Moskovskiy psihologo-sotsialnyiy institut; Voronezh : MODEK, 2010. – S. 98–138.
5. Behterev V. M. O vospitanii v mladencheskom vozraste / V. M. Behterev. – SPb.: Gramotnost, 1913. – 28 s.
6. Behterev V. M. O deyatelnosti Psihonevrologicheskogo instituta kak vyisshego pedagogicheskogo uchrezhdeniya i ego roli v pedagogicheskom stroitelstve / V. M. Behterev // Vestnik izucheniya i vospitaniya lichnosti. – 1921. – № 3. – s. 437.
7. Behterev V. M. O sotsialno-trudovom vospitanii. / V. M. Behterev. – Petrograd : tip. N. P. Zandmana, 1917. – 16 s.
8. Behterev V. M. Ob obschestvennom vospitanii detey rannego vozrasta / V. M. Behterev // Revolyutsiya i kultura. – 1917. – № 1. – S. 39–41.
9. Behterev V. M. Ob'ektivnaya psihologiya / V. M. Behterev / redkol A. V. Brushlinskiy [i dr.]; izd. podgot. V. A. Koltsova ; отв. ред. тома Е. А. Будилова, Е. И. Степанова; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 475 s.
10. Behterev V. M. Razvitie polovogo vlecheniya s tochki zreniya refleksologii / V. M. Behterev // Russkiy vrach. – 1918. – № 33–36. – s.198.

11. Munipov V. M. V. M. Bekhterev – rodonachalnik kompleksnogo izucheniya cheloveka / V. M. Munipov // Voprosy psikhologii. – 2007. – № 5. – S. 110–126.
13. Trudy 1-go Vserossiyskogo s'ezda po pedagogicheskoy psikhologii v Sankt-Peterburge v 1906 g. – SPb., 1906. – S. 240–255.

O. Petrenko. Problems of educational psychology and pedagogy in the creative heritage of V. M. Bekhterev

Abstract. In the article author describes the contribution of V. M. Bekhterev in the development of educational psychology and pedagogy. We found that scientist formulated the basic rules of early age pedagogy; scientifically substantiated position on the need for targeted development and improvement of the sensory processes of the child from birth; developed a system of sensory education of young children, aimed at creating the necessary foundations of mental education.

We proved that justifying the idea of social-labor upbringing V. M. Bekhterev formulated a number of provisions, some of which have not lost their value in our days, such as the need to educate the younger generation in the spirit of devotion to progressive social ideals; the requirement to put work into the basis of the educational process, to instill in students the skills of labour for the common good, achieved through collective work of prosperity of man. Author characterizes works of V. M. Bekhterev, which revealed specific features of sex education, part of which is sex education, mind of the scientist that the underestimation of the specificity of sex education is no less dangerous than its hypertrophy, recommendations on medical-pedagogical prevention of various sorts of deviations and perversions of sexual attraction.

Key words: V. M. Bekhterev, pedagogical psychology, pedagogy, social work education, reflexology, sex education.

УДК 159.97:376-056.264

Г. Є. СИВИК

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ
ПРИ МОТОРНІЙ АФАЗІЇ**

Стаття присвячена аналізу надання психологічної допомоги при моторній афазії у дорослих з відкритими черепно-мозковими травмами (поранені бійці в зоні АТО) та постінсультними станами. В останні десятиліття теоретичні і практичні питання проблем афазії розроблялися переважно в площині роботи з постінсультними хворими. Збільшення кількості моторних афазій внаслідок бойових нейротравм потребує поглибленого вивчення і розробки психолого-педагогічного підходу при відновлювальній роботі. У статті розкривається поняття афазій, особливості розпаду чи втрати мовленнєвої функції. Характеризуються психологічні особливості особистості пацієнтів з моторними афазіями при інсультах і при бойових нейротравмах. У більшості дорослих з моторною афазією спостерігається специфічне відношення до розпаду і стану власної мовленнєвої функції. Психологічна допомога налічує декілька напрямків, що включає в себе орієнтацію хворого на конкретну мету, збільшення мотивації, налагодження конструктивної співпраці з фахівцями. Для вивчення і корекції емоційного стану, мобілізації особистості людини з моторною афазією психологом може застосовуватися арт-терапія. Зображення на площині паперу дає можливість перенести існуючу проблему з внутрішнього плану у зовнішній.

Ключові слова: афазія, нейротравма, мовлення, інсульт, особистість, психологічна допомога, розпад мовленнєвої функції, психологічна корекція, арт-терапія.

Статья посвящена анализу психологической помощи при моторной афазии у взрослых с открытыми черепно-мозговыми травмами (раненные бойцы в зоне проведения антитеррористической операции) и постинсультными состояниями. В последние

десятилетия теоретические и практические вопросы проблем афазии разрабатывались, в большинстве случаев, в плоскости работы с постинсультными пациентами. Увеличение количества случаев моторных афазий вследствие боевых нейротравм требует углубленного изучения и разработки психолого-педагогического подхода во время восстановительного периода. В статье раскрывается понятие афазий, особенности распада или утраты речевой функции. Характеризуются психологические особенности личности пациентов с моторными афазиями при инсультах и при боевых нейротравмах. У большинства взрослых людей с моторной афазией наблюдается специфическое отношение к распаду и состоянию своей речевой функции. Психологическая помощь раскрывается в нескольких направлениях: ориентация пациента на конкретную цель, увеличение мотивации, налаживание конструктивного сотрудничества со специалистами. Для изучения и коррекции эмоционального состояния, мобилизации личности пациента с моторной алалией психологом может использоваться арт-терапия. Изображение на плоскости бумаги дает возможность перенести существующую проблему с внутреннего плана во внешний.

Ключевые слова: афазия, нейротравма, речь, инсульт, личность, психологическая помощь, распад речевой функции, психологическая коррекция, арт-терапия.

Постановка проблеми. Реабілітація хворих з церебральним інсультом лежить у площині відновлення порушених функцій, соціальних контактів, професійних навичок, а також повернення людини у соціум. Одним із симптомів інсульту є часткова або повна втрата мовлення, у зв'язку з чим виникають вторинні психологічні наслідки. Дорослій людині важко прийняти стан своєї мовленнєвої функції, яка характеризується розпадом вже сформованої мовленнєвої навички. Негативний психологічний фон ускладнює процес відновлення.

У зв'язку з антитерористичною операцією, що ведеться на сході нашої держави, збільшилася кількість дорослих людей з нейротравмами, одним із наслідків яких є моторна афазія. Бойові травми головного мозку і відновлення мовленнєвої функції вимагають специфічних методів логопедичної і психологічної корекції. Гостро постає питання раннього втручання в умовах польових госпіталів. Внаслідок обмеження мобільності відновлювальна робота з такими хворими відтермінується в часі, що збільшує кількість резидуальних явищ. Основним завданням фахівців, що працюють з пацієнтами з моторними афазіями є максимальне відновлення їхньої життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття теоретичні і практичні питання проблем афазії розроблялися переважно в площині роботи з постінсультними хворими. Недостатність досліджень з проблеми виникнення та подолання афатичних розладів у дорослих внаслідок черепно-мозкових травм, відсутність методичної літератури з проблеми потребують поглибленого вивчення і розробки диференційованої психолого-педагогічної роботи з обґрунтуванням принципів, напрямків і прийомів корекційно-відновлювальної роботи. Теоретичні та практичні аспекти проблеми афазії глибоко досліджені в роботах багатьох авторів (Т.В. Ахутіна, Т.Г. Візель, О.Р. Лурія, В.В. Опель, Л. С. Цветкової тощо). Серед вітчизняних науковців питання афазії вивчає А. М. Савицький [5].

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є теоретичний аналіз особливостей психологічної допомоги дорослим з моторною афазією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Афазія – це системне порушення мовлення, що виникає при органічних ураженнях мозку, охоплює різні рівні організації мовлення, впливає на його зв'язки з іншими психічними процесами і призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери людини. Вона найчастіше зумовлюється крововиливом в мозок, його травмою, пухлиною, абсцесом тощо. При афазії звичайно порушуються всі мовні функції (усне мовлення, писемне, читання, сприйняття на слух) [6].

Причинами виникнення афазії є порушення мозкового кровообігу (ішемія, геморогія), травми, пухлини, інфекційні захворювання головного мозку. Афазії судинного генезу найчастіше виникають у дорослих людей. В результаті розриву аневризм судин головного

мозку, тромбоемболії, викликаних ревматичним пороком серця, і черепно-мозкових травм. Афазії нерідко спостерігаються у підлітків та осіб молодого віку [5]. Афазія виникає приблизно в третині випадків порушень мозкового кровообігу, найбільш часто спостерігається моторна афазія. У дітей афазія виникає рідше, як результат черепно-мозкової травми, пухлинного утворення або ускладнення після інфекційної хвороби [4; с.400]. Афазія – одне з найбільш важких наслідків мозкових уражень, при якому системно порушуються всі види мовної діяльності. Складність мовленнєвого розладу при афазії залежить від локалізації ураження (наприклад, розташування вогнища ураження при крововиливі в підкіркових відділах мозку дозволяє сподіватися на спонтанне відновлення мовлення), величини осередку ураження, особливостей залишкових і функціонально збережених елементів мовленнєвої діяльності, при ліворукості. Реакція особистості хворого на мовне порушення і особливості преморбідної будови функції (наприклад, ступінь автоматизації читання) визначають фон відновного навчання [1].

В основі будь-якої афазії лежить та чи інша первинно порушена нейрофізіологічна і нейропсихологічна передумова (наприклад, порушення динамічного або конструктивного праксису, фонематичного слуху, апраксії апарату артикуляції і тощо, яка веде до специфічного системного порушення розуміння мовлення, письма, читання, рахунку). При афазії специфічно системно порушується реалізація різних рівнів, сторін, видів мовленнєвої діяльності (усне мовлення, мовна пам'ять, фонематичний слух, розуміння мови, писемне мовлення, читання, рахунок тощо). Великий внесок у розуміння порушення мовлення при афазії внесений як нейрофізіологією, так і нейропсихологією і нейролінгвістикою [5].

При ураженні мовних зон відбувається порушення так званої первинної передумови, що здійснює специфічну діяльність відповідної аналізаторної системи. На основі первинного аналізаторного порушення виникає вторинний, також специфічний, розпад всієї функціональної системи мови і мовлення. Виникає порушення всіх видів мовленнєвої діяльності: розуміння мовлення, усного та писемного мовлення, рахунку тощо. Характер і ступінь порушення розуміння мовлення, його експресивної форми, читання та письма залежать насамперед не від величини осередку ураження в корі головного мозку, а від тих гностичних (кінестетичного, акустичного або оптичного) передумов, які по-різному вносять свій внесок у реалізацію різних мовних процесів [1].

Мовленнєві розлади, що виникають при моторній афазії, нерідко супроводжуються когнітивними порушеннями, депресивними і невротичними реакціями на хворобу, що в значній мірі ускладнює формування у хворого позитивної установки під час періоду відновлення. Уявлення людини про захворювання впливає на формування внутрішньої картини хвороби, а розуміння хворим завдань реабілітації створює активну позицію хворого по відношенню до лікування, що в цілому сприяє позитивній динаміці.

У зв'язку з цим велике значення має психологічна допомога в реабілітації дорослих з моторною афазією. Це сприяє створенню активної спрямованості особистості на подолання розладів, корекції відносин до хвороби і до лікування, створення оптимістичної лікувальної та життєвої перспективи, формування позитивного ставлення до лікування та до хвороби [1].

У частини дорослих з моторною афазією, отриманій внаслідок бойових нейротравм, можна спостерігати переоцінку власних можливостей, «витіснення» хвороби. Надмірна відповідальність, взята на себе за результат захворювання, супроводжується тривогою, виснажливими заняттями «через не можу». Домінують установки «я повинен швидко поправитися», «мені ніколи хворіти». У частини постінсультних хворих відзначається знецінення власних зусиль по відновленню порушених функцій. Тривале лікування призводить до розчарування, до астено-депресивної реакції на хворобу, частіше – у хворих з тривалістю захворювання більше року. У іншій частини хворих спостерігалася недовіра до фахівців. Дорослі пацієнти відмовлялися від ряду процедур, наполягали на призначенні інших процедур, з їх точки зору більш корисних, нерідко протипоказаних їм за станом здоров'я. Недооцінка тяжкості захворювання хворими призводить до необґрунтовано раннього розширення режиму нервово-психічного та фізичного навантаження. Ще в одній частини дорослих з моторною афазією спостерігалася установка на мінімізацію зусиль:

«поспішай повільно», «тихіше їдеш, далі будеш». Переоцінка захворювання і зниження активності в лікуванні поєднувалися у них з острахом повторного інсульту, з астено-фобічною реакцією на хворобу. Вони справно виконували процедури, але додаткових зусиль по розробці м'язів артикуляційного апарату, щодо самостійних занять з відновлення мовлення, побоюючись погіршення стану. Ці нераціональні установки перешкоджали формуванню у дорослих адекватної мотивації та залучення в процес лікування; перешкоджали взаємодії з персоналом. Логопедом та психологом здійснювалося інформування хворих про характер захворювання і особливості виниклих порушень, а також роз'яснялися завдання відновлювальної терапії. Психологом проводилося консультування хворих та психологічна корекція [1].

Заняття проводилися індивідуально і в групі. Вони були спрямовані на усвідомлення хворими своїх почуттів і можливостей; на прийняття відповідальності на себе, подолання опору; на вивчення і корекцію неадекватних установок хворих по відношенню до порушення і до відновлення. Зважаючи на фізичний стан дорослих при моторній афазії (після інсульту чи внаслідок черепно-мозкової травми заняття проводилися в кабінеті і в палаті, два-три рази на тиждень, протягом 40-50 хвилин.

Індивідуальна психологічна корекція може проводитись в палаті переважно з пацієнтами з вираженими руховими порушеннями. З хворими з помірними когнітивними порушеннями – мовлення, зорового і слухового гнозису; праксису, а також з сенсорними порушеннями (зниження гостроти слуху та зору) – заняття доцільно проводити в кабінеті.

В процесі індивідуальної роботи можна працювати над:

- звуженням і конкретизацією мети діяльності;
- формуванням партнерства з персоналом;
- звуженням зони власного порушення;
- розширенням зони власного порушення.

Звуження і конкретизація мети діяльності застосовується при установках з переоцінкою тяжкості свого стану, зі знеціненням власних можливостей, а також при негативізмі. Через недостатнє вміння хворого диференціювати свої зусилля у відновленні функцій і усвідомлювати свої актуальні можливості мета лікування здувається дорослому з афазією аморфною, нечіткою. Неконкретизована мета при зіставленні її з реальними можливостями розцінювалася хворим навряд чи досяжною, що робило бажання її досягти слабо вираженим.

З іншого боку, спроби втілення нереальних зараз цілей, не підкріплених реальними можливостями (наприклад, артикуляційної моторики) приводили до ускладнень (неможливості вимовити слово, збільшення кількості ембол у мовленнєвому потоці) [5]. В цьому випадку в процесі індивідуальної корекції проводиться конкретизація мети. Психологічний вплив спрямований на усвідомлення хворим власних можливостей. Це досягалося за рахунок формування реально досяжної мети відновлення порушених функцій, за рахунок конкретизації та звуження масштабу мети. Так, замість далекої і умовно нереальної мети – «знову нормально розмовляти» – перед дорослим ставиться більш реальна і досяжна мета: «навчитися вимовляти окремі звуки, склади тощо». Вирішення цього завдання може бути забезпечено реальним станом артикуляційної моторики хворого. Наступним етапом формується завдання: «вимовляти слова відзеркалено», потім – «вимовляти фрази відзеркалено»; потім – «вимовляти слова, фрази самостійно, але з початковим стимулюванням». І лише потім – «активно використовувати мовлення для комунікації», тобто самостійно. Таким чином, формуються сходинки реального наближення до головної мети: «навчитися розмовляти». Досягнення цих проміжних цілей вселяє надію і зміцнює мотивацію до одужання і до продовження занять і до лікування.

Прийом формування партнерства з персоналом необхідний при недовірі до допомоги фахівців (наприклад, логопеда), при переоцінці власних можливостей. У разі підвищеної відповідальності хворого за результат лікування його вимоги, що пред'являються до себе, були вище реальних можливостей організму. Психологічним завданням в цьому випадку є зниження почуття відповідальності дорослого з моторною афазією, підвищення терпимості до надання йому допомоги іншими людьми. Можна проводити демонстрацію корисності тих

прийомів, яким навчають фахівці; формуються установки прийняття партнерства з логопедом, ерготерапевтом і іншими фахівцями.

Об'єктом впливу цього партнерства є порушена функція або навичка. У пацієнта формується терпляче ставлення до своїх невдалих дій, що сприяє самоприйняттю і інтеграції образу «Я» [2].

Звуження зони власного порушення використовується у випадку знецінення власних зусиль. У разі переоцінки хвороби психологічним завданням є доведення до свідомості хворого вже наявних досягнень у відновленні мовлення. Для цього використовуються переконання, навіювання, демонстрація вправності мовленнєвих функцій хворого, здатності його організму до вироблення нових умовних рефлексів і можливості свідомого управління новим навиком. На заняттях пропонуються завдання на виконання різних дій, запам'ятовування слів, орієнтацію в просторі; підкреслюється поліпшення виконання їх від заняття до заняття. Принцип наочності допомагає хворому більш об'єктивно оцінювати свої досягнення.

Розширення зони власного порушення застосовується при недооцінці захворювання, при неприйнятті допомоги персоналу, негативізм. У разі крайньої недооцінки мовленнєвого порушення ставиться за мету доведення до свідомості хворого наявності вади, корекція якої буде реальною і може стати найближчим завданням відновлення.

Заняття може проводитися в процесі природного експерименту, який переходить в навчальний експеримент і формування навички. Пропонуються завдання для моторної координації м'язів артикуляційного апарату (статичні і динамічні вправи: утримування язика, губ в певному положенні), для стимуляції мовленнєвої активності (назвати своє ім'я тощо).

Родичі пацієнта з моторною афазією також потребують допомоги психолога з метою оптимізації своїх відносин з хворим; в разі негативізму, його відмови від процедур або агресивної поведінки. Дуже часто безпорадний стан дорослого з моторною афазією, його відношення до порушення, пригнічений емоційний фон викликають у родичів почуття жалості. Зазвичай хворі маніпулюють цим, намагаючись уникати виконання завдань для відновлення мовленнєвої функції.

Для вивчення і корекції емоційного стану, мобілізації особистості людини з моторною афазією психологом може застосовуватися арт-терапія. Арт-терапія заснована на механізмі сублімації. Сублімація – це підсвідомий психічний процес, який полягає в перенаправленні психічної енергії від травмуючого переживання до соціально прийняттого виходу, найчастіше – творчості [2].

Якщо у людини накопичилися емоційні переживання і психічне напруження, вона може висловити їх через творчість (малюнок або виріб, вірш, казку) і відчувати полегшення. Це і є арт-терапія, але тільки перший крок: намалювати те, що хвилює. Крок другий: прямо на малюнку змінити ситуацію. Змінюючи малюнок, людина одночасно змінює і своє внутрішнє уявлення, знаходить варіанти виходу з найбільш безвихідної ситуації.

Зображення на площині паперу дає можливість перенести існуючу проблему з внутрішнього плану у зовнішній. Цей метод психотерапії допомагає побачити і вивільнити негативні емоції, внутрішні переживання цивілізовано, без шкоди для оточуючих людей і речей. Він дозволяє пережити їх і змінити, тим самим знявши вантаж важкої життєвої ситуації і полегшивши життя.

Психокорекція з використанням творчості може проводитися декількома способами. Наприклад, робота з пацієнтом за певною схемою. У цьому випадку перед людиною ставиться певне завдання – створити малюнок (виріб) за певним шаблоном на задану тему. Тут приділяється увага поєднанню і яскравості колірного оформлення, формам і нюансам у виконанні деталей. Іншим способом проведення арт-терапії є спілкування «на вільні теми». Він передбачає вільний вибір теми, матеріалу, сюжету і інструментів для самовираження. В кінці такого заняття оцінці підлягають саме критерії вибору пацієнта і манера виконання завдання.

На сьогодні існують наступні види арт-терапії: ізотерапія (лікування малюванням), ігротерапія, музикотерапія, данстерапія (лікування танцем), казкотерапія, пісочна терапія, фототерапія, кольоротерапія, відеотерапія, мульт-терапія, маскотерапія, драматерапія (лікування театральним мистецтвом), бібліотерапія (лікування книгами). Крім того, лікування творчістю може проходити активно (за допомогою самостійного створення творін) і пасивно (з використанням вже створених кимось витворів). Воно може відбуватися самостійно, індивідуально або в групі [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, дорослі люди з моторною афазією поряд з логопедичною допомогою мають отримувати і психологічну. Оскільки це сприяє позитивній динаміці під час відновлення мовлення, підвищує мотивацію пацієнтів, знижує негативізм і збільшує ефективність під час корекційного процесу.

Список використаних джерел

1. Демиденко Т. Д. Основы реабилитации неврологических больных / Т.Д. Демиденко, Н.Г. Ермакова. – СПб.: Фолиант, 2004. – 304 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии. / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.: ил.
3. Копытин А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса /А. И. Копытин. – М.: Когито-центр, 2014. – 208 с.
4. Копытин А. И. Современная клиническая арт-терапия. Учебное пособие /А.И. Копытин. – М.: Когито-центр, 2015. – 528 с.
5. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 672 с.
6. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С.Н. Шаховской. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с. – (Коррекционная педагогика).

References

1. Demidenko T.D., Ermakova N.G. Osnovy reabilitatsii nevrologicheskikh bol'nykh / T.D. Demidenko, N.G. Ermakova. – SPb.: Foliant, 2004. – 304 s.
2. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Praktikum po kreativnoy terapii. / T.D. Zinkevich-Evstigneeva, T.M. Grabenko. – SPb.: Rech', 2003. – 400 s.: il.
3. Kopytin A.I. Metody art-terapii v preodolenii posledstviy travmaticheskogo stressa /A.I. Kopytin. – M.: Kogito-centr, 2014. – 208 s.
4. Kopytin A.I. Sovremennaya klinicheskaya art-terapiya. Uchebnoe posobie /A.I. Kopytin. – M.: Kogito-centr, 2015. – 528 s.
5. Logopediya. Pidruchny`k, druge vy`dannya, pereroblene ta dopovnene / Za red. M.K. Sheremet. – K.: Vy`davny`chy`j dim «Slovo», 2010. – 672 s.
6. Logopedija: Ucheb. dlja stud. defektol. fak. ped. vyssh. ucheb. zavedenij / Pod red. L.S. Volkovoj, S.N. Shahovskoj. 3-e izd., pererab. i dop. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2002. – 680 s. – (Korrekcionnaja pedagogika).

G. Syvyk. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN CASES OF MOTOR APHASIA.

The article is devoted to the analysis of psychological assistance in motor aphasia in adults with open craniocerebral traumas (wounded soldiers in the area of the antiterrorist operation) and post-stroke condition. In recent decades, theoretical and practical problems of aphasia have been developed, in most cases, in the working plane with post-stroke patients. The increase in the number of cases of motor aphasia due to combat neurotrauma requires an in-depth study and development of a psychological-pedagogical approach during the recovery period. The article reveals the concept of aphasia, features of the decay or loss of speech function. Characterized by the psychological characteristics of the personality of patients with motor aphasia in stroke and in

combat neurotrauma. Most adults with motor aphasia have a specific attitude to decay and the condition of their speech function. Psychological help is revealed in several directions: the patient's orientation toward a specific goal, increasing motivation, establishing constructive cooperation with specialists. To study and correct the emotional state, mobilize the personality of a patient with motor aphasia, a psychologist can use art therapy. The image on the plane of the paper makes it possible to transfer the existing problem from the internal plan to the external one.

Key words: aphasia, neurotrauma, language, stroke, personality, psychological help, disintegration of speech function, psychological correction, art therapy.

УДК 37-057.875:376.1

О. І. СИДОРОВИЧ

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА

У статті висвітлено питання побудови теоретичної моделі розвитку професійної самосвідомості майбутніх дефектологів, згідно з якою цілісне вивчення процесу формування останньої в навчально-професійній діяльності, розкриття її сутності як специфічного особистісного утворення передбачає чітке уявлення про структурні компоненти та чинники розвитку професійної самосвідомості. Аналізуючи питання структури, окреслено три рівні: перший рівень – налаштованість індивідуальної свідомості на моральні вартості життя, другий рівень – ціннісні орієнтації, третій рівень – сенсоутворення. На кожному із зазначених рівнів описано чинники (налаштованість на вартості життя, рефлексивність, самоставлення, емпатійність, самоактуалізація, самоефективність, готовність до інновацій).

Ключові слова: професійна самосвідомість, модель професійної самосвідомості, рівні професійної самосвідомості, чинники професійної самосвідомості.

В статье освещены вопросы построения теоретической модели развития профессионального самосознания будущих дефектологов, согласно которой целостное изучение процесса формирования последней в учебно-профессиональной деятельности, раскрытие ее сущности как специфического личностного образования предполагает четкое представление о структурных компонентах и факторах развития профессионального самосознания. Анализируя вопросы структуры, определены три уровня: первый уровень – настроенность индивидуального сознания на моральные жизненные ценности, второй уровень – ценностные ориентации, третий уровень – смыслообразования. На каждом из указанных уровней описаны факторы (настроенность на ценности жизни, рефлексивность, самоотношение, эмпатийность, самоактуализация, самоэффективность, готовность к инновациям).

Ключевые слова: профессиональное самосознание, модель профессионального самосознания, уровне профессионального самосознания, факторы профессионального самосознания.

Постановка проблеми. В умовах сучасних реалій надзвичайно актуальною є проблема підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі спеціальної освіти. В інклюзивному просторі сучасної освіти діяльність педагога-дефектолога залишається однією із найбільш затребуваних. Специфіка цієї професії обумовлює відповідні вимоги до дефектолога, зокрема щодо його професійного і особистісного розвитку. Лише фахівець з розвиненою професійною самосвідомістю здатен до постійного саморозвитку та ефективного виконання власних професійних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні кілька років у сучасній психології та педагогіці науковці досліджують проблему професійної самосвідомості в різних аспектах. Було розглянуто проблематику формування професійної самосвідомості майбутніх педагогів

(І. А. Донченко, О. В. Кузніченко), зокрема формування професійної самосвідомості студентів фармацевтичного університету у процесі фахової підготовки (Н. В. Шварп); проаналізовано психологічні особливості розвитку професійної самосвідомості практичних психологів (Л. А. Кльоц, Н. Ф. Шевченко), майбутніх юристів (Р. В. Каламаж); виокремлено педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю (К. В. Добровольська); розглянуто професійну самосвідомість керівника як чинник успішності управлінської діяльності (У. Б. Косар); досліджено розвиток професійної самосвідомості керівників професійно-технічних навчальних закладів в процесі підвищення кваліфікації (Я. Л. Катюк); визначено соціально-педагогічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів (Н. І. Мащенко). Треба зазначити, що більшість цих публікацій, присвячених проблемам професійної самосвідомості, стосуються фахівців різних видів діяльності. Що ж до проблеми розвитку професійної самосвідомості студентів-майбутніх дефектологів, то дана проблема залишається малодослідженою.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розробка моделі професійної самосвідомості майбутніх педагогів-дефектологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблему професійної самосвідомості розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Зокрема, польські психологи Д. Грабовські, А. Худзічка-Чупала досліджували професійну свідомість співробітників компаній й здійснили систематизацію основних етичних ідей, які так чи інакше відображають стан налаштованості індивідуальної моральної свідомості працівників [14]. Виявлені відмінності в налаштованості індивідуальної моральної свідомості дозволили дослідниці припустити, що налаштованість самосвідомості на моральні вартості життя обумовлює поведінку співробітників і їхній спосіб прийняття етичних рішень [13]. Надалі авторкою було висунуте припущення, що індивідуальна моральна філософія впливає на поведінку студента, майбутнього фахівця та визначає етичне ставлення до знань [3]. Випускники вишів, молоді фахівці зберігають ці аттитюди, які надалі позначатиметься у професійних взаєминах в колективі.

На основі аналізу теоретичного матеріалу, літературних джерел нами розроблено теоретичну модель професійної самосвідомості майбутнього дефектолога (рис. 1), яка враховує рівні та структурні компоненти (чинники) її розвитку. Розглянемо ці рівні послідовно.

Звернемося до аналізу структурних компонентів першого рівня. *Налаштованість індивідуальної самосвідомості на моральні вартості життя, або моральна індивідуальна філософія, визначатиме перший чинник самосвідомості студентів, майбутніх дефектологів.*

Розглянемо структурні компоненти індивідуальної налаштованості на вартості життя, яка становить базовий перший рівень самосвідомості.

На нашу думку, налаштованість особи (сукупність аттитюдів, які окреслюють коло вартостей та сьогочасну індивідуальну філософію) можна з'ясувати за допомогою щонайменше восьми конкретних установок студентів, майбутніх дефектологів. Дані компоненти представлені у антиципаційній (ідеалістській), релятивістській, маніпулятивістській, нарцисичній налаштованості, налаштованості на норму взаємності, утилітаристській, емпатичній та альтруїстичній налаштованості.

Звернемося до аналізу компонентів налаштованості самосвідомості на вартості життя, які становлять підґрунтя професійної самосвідомості. *Антиципаційна* (ідеалістська) налаштованість отримує свій вияв у педагогічних ситуаціях. Педагоги схильні ідентифікувати складні аспекти різних ситуацій навчання, виховання, корекції тощо, й визначати їх не лише як «етичні», чи «неетичні». Вони налаштовані на активне втручання в ці ситуації з вірою, що ситуація зміниться в ліпший бік. *Релятивістська налаштованість* отримує свій вияв у схильності ідентифікувати й балансувати етичні та неетичні аспекти різних неоднозначних ситуацій, перш ніж прийняти рішення і виробити однозначну думку.

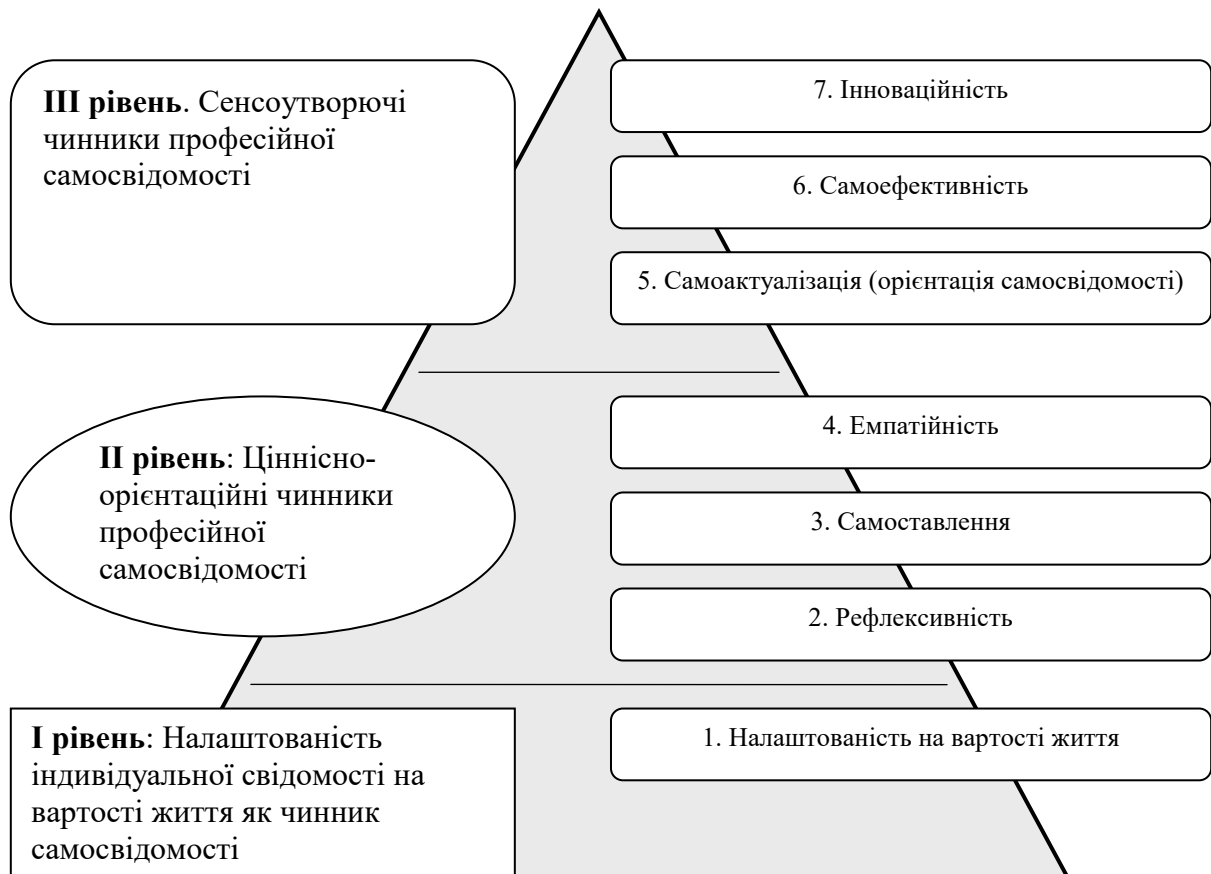


Рис.1. Модель професійної самосвідомості майбутніх дефектологів

Маніпулятивістська налаштованість отримує свій вияв у домінуванні економічних і соціально-статусних цінностей над моральними і гуманістичними, не бажання емоційної залученості у взаємини, використання стереотипних форм емоційного реагування, низька комунікативна гнучкість, схильність людини маніпулювати іншими людьми в міжособистісних відносинах та відображає зневіру особи у інших людях, у їхніх добрих намірах, альтруїзмі, незалежності, силі волі. *Нарцисична налаштованість* отримує свій вияв у педагогічних ситуаціях, коли педагог має перебільшене почуття власної гідності та власних знань, умінь; впевненість у своїй неперевершеності, заздрісність, демонстративна поведінка з метою показати власну перевагу; захищати власні права, нехтування обов'язками тощо. *Налаштованість на норму взаємності* дозволяє людині ставитися до інших настільки добре, як хоче, щоб ставилися до неї, норма відповідати добром на добро, чи очікувати у відповідь добру реакцію після власного доброго вчинку, у тій чи іншій формі. *Утилітаристська налаштованість* дозволяє стверджувати, що найбільш корисними є дії та судження, які максимілізують позитивний ефект, а морально правильна дія це та, яка слугує хорошим результатам, або наслідкам, такі як «щастя», «добробут», тощо. Утилітаристська налаштованість дозволяє сприймати вчинок як цілком морально виправданий, якщо він був здійснений вимушено. *Емпатична налаштованість* – вчування у свідомість іншої людини, виховання що дозволяє зрозуміти її краще, ніж вона сама себе розуміє. Сприяє здатності рефлексувати й виражено підходити до розуміння себе та інших у світі. *Альтруїстична налаштованість* дозволяє зауважувати вартості гуманістичного змісту морального плану (дбайливість, чуйність, безкорисливість, доброта, підтримка та допомога тощо) та почуттєво-перцептивного (симпатія, співчуття, співпереживання, емпатія).

Розглянувши налаштованість індивідуальної самосвідомості на моральні вартості життя, перейдемо до аналізу структурних компонентів наступного рівня. До другого рівня відносимо ціннісно-орієнтаційні чинники професійної самосвідомості, зокрема це рефлексивність, самоставлення (або зміст власного Я) та емпатійність. Нижче розглянемо детальніше кожен із них.

Рефлексивність як чинник на рівні розвитку ціннісних орієнтацій розглядається як переосмислення змісту свого індивідуального досвіду або повернення вектору свідомості на самого себе. Спроба визначення рефлексивності належить А. В. Карпову: «рефлексивність ... системна психічна властивість, яка є інтегрованим симптомокомплексом більш простих психічних властивостей, що характеризується власної динамікою, способами розгортання (рефлексивними стратегіями) та положенням в підсистемі здібностей» [8, с. 56–57].

Уміння суб'єкта освітнього процесу аналізувати свою професійну діяльність, вносити в неї корективи й видозмінювати відповідно до особливостей професії; це вміння педагога зіставляти свої особисті й професійні дії з думкою своїх колег, вихованців, батьків. У широкому змісті рефлексія – це одна зі специфічних характеристик професійної самосвідомості педагога, представлена емоційно-мотиваційним, когнітивним, поведінково-оцінним компонентами. Емоційно-мотиваційний компонент складається в єдності мотивів і цілей використання рефлексії для ефективного здійснення педагогічної праці. Мотиваційний компонент рефлексивної діяльності необхідно розглядати у двох напрямках. По-перше, з погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів і, по-друге, оцінивши потребу в рефлексії, що визначає змістовну сторону творчої спрямованості професійної діяльності [9]. Мотиваційна сфера детермінує рефлексію, наповнює її особистісним змістом і викликає прагнення ефективно розвивати й використовувати її у власній професійній діяльності. Емоційний компонент активізує інші компоненти рефлексії, сприяє їхньому розвитку, впливає на зміст образів педагогічної рефлексії й на їхнє комбінування. У процесі становлення рефлексії необхідно викликати у майбутніх педагогів емоції, близькі до тих, які виникають у них у процесі професійної діяльності. Необхідно розвивати почуття впевненості в успіху становлення рефлексії, задоволеності при оволодінні вміннями й розуміння необхідності її застосування у власній практичній діяльності з метою підвищення результативності педагогічної праці. Слід зазначити, що, посилення емоційності педагогічного процесу є однією з найважливіших умов інтенсифікації рефлексивної діяльності й активізації її учасників. Позитивні емоції стимулюють пізнавальний процес і активізують рефлексивну діяльність педагогів.

Самоставлення або зміст власного Я. Термін самоставлення у вітчизняній літературі вперше був використаний Н. Сарджвеладзе. Автор розглядав його як складну багаторівневу емоційно-оціночну систему, яка поділялась на два блоки – об'єктивний («Я», як об'єкт) та суб'єктивний («Я», як суб'єкт). Обидва ці способи самоставлення реалізуються завдяки когнітивній активності, емоційним реакціям і системам дій або готовності до таких дій стосовно самого себе [11].

В. В. Столін розглядає самоставлення в контексті уявлень про значення «Я», вказує на певну структуру та специфіку відношення особистості до власного «Я» [12]. Як зазначає Т. М. Дзюба [5], професійне самоставлення педагога є показником осмислення й оцінювання особистістю реального сенсу власних індивідуальних властивостей в межах професійного буття, що детермінує смислові ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності, спілкування й кар'єри, пов'язуючи його індивідуальні властивості з практичною реалізацією професійних мотивів і професійних цінностей.

Емпатійність як чинник самосвідомості розглядається як усвідомлене чи несвідоме співпереживання поточного емоційного стану іншої людини, коли не втрачається відчуття зовнішньої обумовленості походження цього переживання

Емпатія розглядається нами як властивість, котра проявляється у розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя. Педагогічна емпатія – це професійно значима якість педагога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності педагога та вихованців. Однією із функцій емпатії педагога є надання такої допомоги вихованцю у розв'язанні його проблеми, яка сприятиме розвитку його особистості.

Неодноразово до проблеми емпатійності, доброти, людяності звертається у своїх працях Ш. О. Амонашвілі. Уся його педагогічна система пронизана гуманізмом, любов'ю і повагою до вихованців. Шалва Олександрович говорить про емпатійність як «тепло серця»,

як «дар відчування іншої людини». У наукових працях педагог підкреслює, що емпатійність як особистісна риса педагогів є обов'язковою умовою для формування у дітей здатності «відчувати іншу людину» [1].

Перейдемо до аналізу більш вищого рівня професійної самосвідомості, який надбудовується над рівнем налаштованості. Це рівень сенсоутворюючих чинників професійної самосвідомості, який подано у схемі моделі. Ми виокремили на цьому рівні *самоактуалізацію (особистісні орієнтації)* як чинник самосвідомості. Особисті орієнтації на думку Е. Шострома [15] містять орієнтацію на компетентності в часі, яка свідчить про здатність суб'єкта жити справжнім, тобто переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутньої «справжнього життя»; по-друге, відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісною. Саме таке світовідчуття, психологічне сприйняття часу суб'єктом свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості. Або навпаки орієнтація на компетентності (орієнтації) в часі може бути незначною. Особистість зорієнтована лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогодення або майбутнє) і (або) дискретне сприйняття свого життєвого шляху.

Крім компетентності у часі важливо теж дослідити такі складові орієнтацій особистості як наявність самопідтримки; цінність самоактуалізації; гнучкість поведінки; реактивна чутливість; спонтанність; самоповагу; самоприйняття; прийняття природи людини; синергія; прийняття власної агресії; контактність; пізнавальні потреби; креативність.

Особисті орієнтації окрім орієнтації в часі містить орієнтацію на підтримку, яка є важливою для професійної самосвідомості педагогів. Це незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні («внутрішня / зовнішня підтримка»). Індивід, який має високий бал за цією шкалою, незалежний у своїх вчинках, прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, що не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Він вільний у виборі, не схильний до зовнішнього впливу («зсередини спрямовується» особистість). Недостатність цієї орієнтації означатиме зростання залежності, конформності, несамостійності суб'єкта («ззовні спрямовується» особистість), зовнішньому локусі контролю. Крім того самоставлення особи крім основних містить глобальні характеристики самоактуалізації, які засвідчують окремі її аспекти. Це: цінності (ціннісна орієнтація, гнучкість поведінки), почуття (сенситивність, спонтанність), самоприйняття (самоповаги і самоприйняття), міжособистісну чутливість (прийняття агресії, контактність), загальну «концепцію людини» (уявлення про природу людини, синергію), ставлення до пізнання (пізнавальних потреб, креативність).

Ще один чинник самосвідомості – самоефективність. Усвідомлене чи несвідоме співпереживання поточного емоційного стану іншої людини без втрати відчуття зовнішнього походження цього переживання. Концепція самоефективності вперше була напрацьована в кінці 70-х рр. минулого століття канадським психологом А. Бандурою в руслі соціально-когнітивістської теорії. Самоефективність А. Бандура розумів як відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації. Автор підкреслює важливість цієї особистісної характеристики, яка у поєднанні з конкретними цілями і знанням про те, що необхідно робити, може суттєво впливати на всю подальшу поведінку людини [2, с. 7]. Відтак самоефективність є інтегральною характеристикою самосвідомості особистості як суб'єкта діяльності, що складається із системи її уявлень про свої здібності щодо організації і здійснення діяльності та життєдіяльності, досягнення її результату. Самоефективність є характеристикою, яка поєднує в собі когнітивну, емоційну та поведінкову складові професійної самосвідомості.

А. Бандура не виокремлює окремих видів самоефективності, хоча неодноразово вказує на її ситуаційно-специфічний характер. Сучасний дослідник цього питання М. Гайдар виділив діяльнісну, комунікативну та особистісну самоефективність. Діяльнісна самоефективність – це уявлення людини про те, що вона володіє необхідними знаннями, вміннями, навичками, ефективно володіє професійними технологіями, та її впевненість в

тому, що вона зможе продуктивно їх використовувати. Комунікативна самоєфективність складає уявлення людини про те, що вона володіє таким комунікативним потенціалом та досвідом, який дозволяє їй бути компетентною у професійному спілкуванні, у поєднанні з впевненістю, що вона зможе ефективно реалізувати їх у ситуаціях взаємодії з іншими людьми, використавши адекватно цим ситуаціям засоби спілкування. Особистісна самоєфективність – це поєднання уявлень людини про наявність у неї важливих якостей та впевненості в тому, що в діяльності їй вдасться актуалізувати складний комплекс цих якостей, який забезпечує успішність виконання задач, що стоять перед нею.

Концепція самоєфективності є тією науковою версією, яка стверджує впливовість позитивного мислення людини про себе, – зазначає Н. Гапон [3, с. 75]. Відомо, що індивіди, які володіють яскраво вираженим відчуттям самоєфективності є більш наполегливими, в них ліпше йдуть справи з навчанням, вони досягають значних академічних успіхів.

Інновації як чинник професійної самосвідомості. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку. І. М. Дичківська подає наступне визначення готовності до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [6, с. 277].

Сучасний педагог Л. І. Пензай виділяє основні критерії готовності до інноваційної діяльності: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; готовність до творчої діяльності щодо нововведень у школі; впевненість у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення, принесуть результат; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання творчих невдач; органічність інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури; рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності; позитивне сприйняття свого минулого досвіду і вплив інноваційної діяльності на фахову самостійність; здатність до фахової рефлексії [10].

Г. О. Сиротенко описує такі компоненти готовності педагога до інноваційної педагогічної діяльності: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний, які взаємообумовлені та пов'язані між собою. Мотиваційний компонент є основою, навколо якої конструюються головні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати. Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності є результатом пізнавальної діяльності. Його характеристики: обсяг знань (ширина, глибина, системність) педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій; їх види та ознаки; комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності; стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога. Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності Креативний компонент проявляється у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Ознаками креативності є: здатність до створення нового; нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу; вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми; взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей; уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. [7, с. 15-18].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У процесі професійного становлення та розвитку студентів, майбутніх дефектологів професійна самосвідомість теж розвивається. Вона є складною інтегральною структурою, що забезпечує відображення особливостей професійної самоорганізації та їхнє усвідомлення на основі професійної рефлексії. У структурі професійної самосвідомості виділено три рівні, а саме:

налаштованість свідомості на моральні вартості, рівень ціннісних орієнтацій та рівень сенсоутворення. Розвиток професійної самосвідомості особистості дефектолога, на нашу думку, не може здійснюватись поза інтерналізацією гуманістичних вартостей в процесі навчання та виховання майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Воспитание человечности // Ш. А. Амонашвили Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К.: Освита, 1991. – 111с.
2. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Гапон Н. П. Соціальна психологія: навчальний посібник / Н. П. Гапон: Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 366 с.
4. Гапон Н., Худзіцка-Чупала А., Лупіна-Вегенер А. Ставлення студентів до вияву академічної нечесності: крос-культурний аналіз / Надія Гапон, Агата Худзіцка-Чупала, Анна Лупіна-Вегенер // Вісник Львівського університету. Серія філософські науки. – 2016. – Вип. 16. – С. 241–248.
5. Дзюба Т. М. Деструктивні ознаки професійного самоставлення та їх вплив на професійне здоров'я вчителя / Т. М. Дзюба // Психологія особистості. – 2015. – № 1 (6). – С. 172–183.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 124 с.
8. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
9. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантеев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 110 с.
10. Пензай Л. І. Готовність до інноваційної діяльності як особливий вид творчого розвитку педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/38257/
11. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.
12. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин // М., 1987. – 252 с.
13. Chudzicka-Czupala A. Filozofia moralna jednostek jako przesłanka dobrych praktyk w biznesie / A. Chudzicka-Czupala // Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance (Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego). – 2012. – № 1(3). – S. 535-546.
14. Grabowski D., Chudzicka-Czupala A. Ocena właściwości psychometrycznych polskiej wersji skali protestanckiej etyki pracy mirelsa i garretta // Studia Psychologiczne, 2016. – № 54(1). – S. 1–16.
15. Shostrom E. Personal orientation inventory / E. Shostrom // Educational and industrial testing service. N. Y., 1966.

References

1. Amonashvili Sh. A. Vospitanie chelovechnosti // Amonashvili Sh. A. Psihologicheskie osnovy pedagogiki sotrudnichestva: Kniga dlja uchitelja. – K.: Osvita, 1991. – 111s.
2. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / A. Bandura. – SPb.: Evrazija, 2000. – 320 s.
3. Hapon N. P. Sotsial'na psykhohohiya: navchal'nyy posibnyk / N. P. Hapon: L'viv: Vydavnychyy tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2008. – 366 s.
4. Hapon N., Khudzitska-Chupala A., Lupina-Vehener A. Stavlennya studentiv do vyyavu akademichnoyi necheshnosti: kros-kul'turnyy analiz / Nadiya Hapon, Ahata Khudzitska-

- Chupala, Anna Lupina-Vehener // Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya filosofsk'i nauky. – 2016. – Vyp. 16. – S. 241–248.
5. Dzyuba T. M. Destruktyvni oznaky profesiynoho samostavlennya ta yikh vplyv na profesiynе zdorov'ya vchytelya / T. M. Dzyuba // Psykholohiya osobystosti. – 2015. – # 1 (6). – S. 172–183.
 6. Dychkivs'ka I.M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: Navchal'nyy posibnyk. – K.: Akademvydav, 2004. – 352 s.
 7. Innovatsiyna diyal'nist' pedahoha: vid teorii do uspikhu. Informatsiyno-metodychnyy zbirnyk /Uporyadnyk H.O. Syrotenko. – Poltava: POIPPO, 2006. – 124 s.
 8. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti / A.V. Karpov. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004. – 424 s.
 9. Pantileev S. R. Samootnoshenie kak jemocional'no-ocenochaja sistema / S. R. Pantileev. – M. : Izd-vo MGU, 1991. – 110 s.
 10. Penzay L. I. Hotovnist' do innovatsiynoyi diyal'nosti yak osoblyvyy vyd tvorchoho rozvytku pedahoha [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/38257/
 11. Sardzhveladze N. I. Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj / N. I. Sardzhveladze. – Tbilisi: Mecniereba, 1989. – 204 c.
 12. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti / V. V. Stolin // M., 1987. – 252 s.
 13. Chudzicka-Czupała A. Filozofia moralna jednostek jako przesłanka dobrych praktyk w biznesie / A. Chudzicka-Czupała // Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance (Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego). – 2012. – № 1(3). – S. 535-546.
 14. Grabowski D., Chudzicka-Czupała A. Ocena właściwości psychometrycznych polskiej wersji skali protestanckiej etyki pracy mirelsa i garretta // Studia Psychologiczne, 2016; № 54(1): S. 1–16.
 15. Shostrom E. Personal orientation inventory / E. Shostrom // Educational and industrial testing service. N. Y., 1966.

O. Sydorovych. THE MODEL OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE DEFECTOLOGIST.

The article deals with the analysis of scientific approaches to understanding the conception of professional self-consciousness and description of its main components. It reveals understanding of the structure and components of professional self-consciousness in psychological-pedagogical literature. It also depicts the issue of creation of theoretical model of the development of professional self-consciousness of future defectologists, according to which integral studying of the process of development of the last in professional activity, revealing of its essence as specific personal creation provides clear conception about structural components and factors of professional self-consciousness development. Analyzing structure issues three levels are outlined: the first level – the tune of individual consciousness on life values, the second level – value orientations, the third level – sensing. All the above mentioned levels depict the factors of professional self-consciousness of future teachers-defectologists (life values tune, reflexivity, self-help, empathy, self-actualization, self-efficacy, readiness to innovations).

Key words: professional self-consciousness, the model of professional self-consciousness, levels of professional self-consciousness, factors of self-consciousness.

УДК 159. 923:[378. 0153: 005. 32]

О. Г. СТАВИЦЬКА, Д. О. СТАВИЦЬКИЙ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО - СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті здійснена спроба теоретичного узагальнення сучасних наукових доробок з актуальної проблеми розвитку ціннісно-смыслової сфери особистості у юнацькому віці. Проаналізовані особливості ціннісно-смыслової сфери сучасного студентства як яскравого представника юнацького віку. Представлені результати емпіричного дослідження змістових аспектів смисложиттєвих орієнтацій 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: ціннісно-смыслова сфера, мотиваційно-особистісна сфера, особистісні диспозиції, смисложиттєві орієнтації.

В статье предпринята попытка теоретического обобщения современных научных разработок по актуальной проблеме развития ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте. Проанализированы особенности ценностно-смысловой сферы современного студенчества как яркого представителя юношеского возраста. Представлены результаты эмпирического исследования содержательных аспектов смысложизненных ориентаций студенческой молодежи как составляющих, что непосредственно формируют личностные и профессиональные качества будущих специалистов в области психологии. А также, проведены процедуры сравнения полученных результатов диагностического обследования студенческой молодежи первого и четвертого курса.

Ключевые слова : Ценностно-смысловая сфера, мотивационно-личностная сфера, личностные диспозиции, смысложизненные ориентации.

Постановка проблеми. В умовах сучасних трансформацій, що викликані цілою низкою проблем в політичній, економічній, соціальній сферах суспільного життя, вагомого значення набуває здатність молоді людини, сьогодишнього студента до пошуку відповідей на складні питання пов'язані з становленням світоглядних позицій, до самопізнання й самовизначення, у тому числі ціннісно-смыслового його самоорієнтування, що має на меті прийняття остаточної відповідальності за власне особистісне та професійне самовдосконалення. Позитивним результатом цього процесу виступає формування індивідуально гармонійної та соціально спрямованої ціннісно-смыслової сфери особистості. Загалом, кожне суспільство має власну ціннісно-орієнтаційну структуру, в якій відбивається самобутність його культури та моралі. Отже, оскільки набір цінностей, які засвоює індивід в процесі соціалізації йому «трансляє» саме суспільство, дослідження системи ціннісних орієнтацій особистості є особливо актуальною проблемою в ситуації серйозних соціальних змін, коли відзначається деяка «розмитість» такої суспільної ціннісної структури, багато цінностей виявляються деформованими та спотвореними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення ціннісно-смыслової сфери є однією з найбільш широко і активно досліджуваних в рамках загальної психології, психології особистості, соціальної психології. Багато вчених (Ананьєв Б. Г., Братусь Б. С., Андрєєва Г.М., Рубінштейн С.Л., Леонтьєв О.М., Василюк Ф.Е., Шаров А.С., та багато інших) розглядають проблему цінностей у зв'язку з джерелами активності людини – потребами, предметами цієї активності – мотивами і механізмами регуляції активності.

Дослідженням особистісного сенсу і ціннісних орієнтацій займалися багато вітчизняних і зарубіжних вчених психологів – теоретики та практики: Божович Л. І., Бернс Р., Левін К., Олпорт Г., Фромм Е., М'ясищев В. М., Столін В. В., Франкл В. та ін.. Це обумовлено теоретичною і практичною значимістю, складністю, багатоаспектністю цього питання.

Великий внесок у дослідження ціннісних орієнтацій внесли Мудрик А. В., Кон І. С., Кузнецов В. М., Артюхова І. С., Кіпріянова Є. К. та багато інших вчених.

Ціннісні орієнтації формуються в певних соціально-психологічних умовах, конкретних ситуаціях, які детермінують поведінку людини, задають їй певний «горизонт бачення», і є найважливішою характеристикою її особистості, оскільки визначають її відносини і особливості взаємодії з оточуючими людьми, опосередковують і регулюють поведінку людини (Ананьєв Б. Г., Здравомислов А. Г., Лазурський А. Ф., Ломов Б. Ф., М'ясищев В. Н., Ольшанський Б. Г., Ядов В. А.).

У вітчизняній соціальній психології і соціології визначення поняття «ціннісні орієнтації» дали Здравомислов А. Г. та Ядов В. А., які значну увагу приділили психологічному змісту поняття. Під ціннісними орієнтаціями вони розуміють установку особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою деяку вісь свідомості, навколо якої обертаються думки і почуття, і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань [1, с. 15].

Ця проблема знайшла віддзеркалення також у фундаментальних працях Беха І. Д., Бубнова С. С., Франкла В. та інших науковців. Так, розглядаючи ціннісні орієнтації, видатний вітчизняний психолог Леонтьєв О. М. зазначав: «.. - це провідний мотив - мета підноситься до істинно людського і не відокремлює людину, а зливає її життя з життям людей, їх благом ... такі життєві мотиви здатні створити внутрішнє психологічне виправдання її існування, що і складає сенс життя» [2; 51].

Формулювання цілей статті. З огляду на актуальність проблеми завданнями даної наукової розвідки є: аналіз науково-психологічних підходів до вивчення ціннісно-сміслової сфери як однієї з провідних сфер особистості; з'ясування особливостей ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій особистості як психологічних феноменів; визначення провідних цінностей студентів 1-го та 4-го курсів, майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ціннісно-сміслова сфера є центральним утворенням особистості, впливаючи в цілому на поведінку людини в кожній конкретній ситуації і визначаючи загальну спрямованість її життя, допомагаючи людині осмислювати своє існування й навколишні явища, світ у цілому.

Цінності кожної людини – це цілий світ: складний, динамічний, суперечливий. Кожна людина оцінює факти свого життя за їх значимістю, реалізує ціннісне ставлення до світу. Цінністю є для людини все, що має для неї певну значимість, особистісний або суспільний сенс. Цінність – уявлення про те, що є святим для людини, групи, колективу, суспільства в цілому, переконання і переваги людей, виражені в поведінці [3, с. 234].

Необхідно відзначити, що поняття «цінність» в сучасній вітчизняній психологічній літературі найчастіше розкривається двояко - як єдність суб'єктивного і об'єктивного факторів і як втілення фактора суб'єктивності в ставленні до предмета, його значущості. Двоїстий характер цінностей визначається одночасно індивідуальним і соціальним досвідом. На думку Шерковина Ю. О., «по-перше, цінності є основою формування і збереження в свідомості людей установок, які допомагають індивіду зайняти певну позицію, висловити свою точку зору, дати оцінку. Таким чином, вони стають частиною свідомості. По-друге, цінності виступають в перетвореному вигляді у якості мотивів діяльності і поведінки, оскільки орієнтація людини в світі і прагнення до досягнення певних цілей неминуче співвідноситься з цінностями, що увійшли в її особистісну структуру» [4, с. 137].

У ціннісних орієнтаціях зосереджені рівень домагань особистості, уявлення про моральні цінності, готовності або неготовності діяти відповідно до моральних норм і правил. Ціннісні орієнтації є саморегулюючим механізмом поведінки особистості. У теорії диспозиційної структури особистості вони розглядаються як елементи її внутрішньої структури, сформовані і закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесу соціалізації і соціальної адаптації, відмежовують значуще (істотне для даної людини) від незначного

(несуттєвого) через прийняття ним певних цінностей і основоположних цілей життя, а також визначають прийнятні засоби їх реалізації.

Виступаючи психологічною характеристикою зрілої особистості система ціннісно-сислової сфери є одним з центральних особистісних утворень, що висловлює змістовне ставлення людини до соціальної дійсності і в цій якості визначає мотивацію її поведінки, робить істотний вплив на всі сторони її діяльності. Як елемент структури особистості ціннісні орієнтації характеризують внутрішню готовність до здійснення певної діяльності щодо задоволення потреб та інтересів, вказують на спрямованість її поведінки. Ціннісно-сислова сфера – це складне системне утворення, яке виникає та розвивається з підліткового віку, а в юнацькому віці проявляється найглибше. Формування особистісної ціннісної структури індивіда виступає найважливішим чинником процесу соціалізації, за допомогою чого людина стає повноправним членом суспільства у всій повноті соціальних взаємин. Ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань. Ціннісно-сислову сферу особистості утворюють дві головні складові — система ціннісних орієнтацій і система особистісних смислів. Ці складові частини, виконуючи регулятивну функцію, можуть змінюватися, так як внутрішній світ людини і об'єктивна реальність не є статичні. С. Л. Рубінштейн у своїй праці «Людина і світ» звертає увагу на те, що «цінності не первинні». Вони є похідними від співвідношення світу і людини, висловлюючи те, що в світі значимо для людини». Цінність, на його думку, це ідея, ідеал, який задає спрямованість внутрішньої і зовнішньої активності людини. Через смисловий аналіз поведінки визначається те, «що для людини значимо, як відбувається зміна акцентів, переоцінка цінностей – все, що складає історію духовного життя людини». Функція взаємозв'язку людини зі світом здійснюється індивідуальними цінностями за рахунок процесу інтеріоризації [5, с. 545].

Ціннісні орієнтації відносяться до найбільш складних соціально-психологічних утворень особистості, що істотно впливають на всі сторони життя людини. Висловлюючи свідоме ставлення до всіх явищ дійсності, вони визначають позицію особистості по відношенню до інших людей, суспільства і по відношенню до самого себе, багато в чому обумовлюючи напрямок і зміст розвитку особистості. Ціннісні орієнтації виступають як результат саморозвитку особистості, структурування відносно зовнішньої діяльності процесу реалізації і процесу розгортання особистісних цінностей і смислів [6, с. 78].

Таким чином, цінність виступає важливою характеристикою психологічної структури особистості і визначає:

- спрямованість суб'єкта на реалізацію певних відносин, які відповідають певній цінності, спрямованість на певну діяльність;
- зміст уявлення про своє «Я», що відповідає спрямованості;
- у свідомості певного предметно-діяльнісного змісту і його провідну роль у формуванні самосвідомості особистості [7, с. 60].

У юнаків формуються і розвиваються ціннісні орієнтації та особистісні смисли в процесі соціалізації. На різних етапах соціалізації їх розвиток неоднозначний і визначається факторами сімейного та інституалізованого виховання і навчання, професійною діяльністю, суспільно-історичними умовами. Побудова і переоцінка системи цінностей – основний процес морального розвитку в юнацькому віці. Процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень виступає психологічною основою формування ціннісних орієнтацій особистості молодшої людини.

Тому, враховуючи все вище сказане, можна підсумувати: ціннісно-сислова сфера виступає важливим утворенням людської психіки, формування та функціонування якого можливе лише у середовищі соціуму, в контексті реальних людських взаємин, а також цілеспрямованих процесів навчання і виховання.

З метою експериментального вивчення проблеми особливостей ціннісно-смислової сфери в юнацькому віці (на прикладі студентської молоді віком від 18 до 21 року) нами були використані методи дослідження, а саме: методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича та методика «Смисложиттєві орієнтації» Д. О. Леонтьєва. У результаті проведеного дослідження за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, було виявлено, що на першому місці у студентів 1-го та 4-го курсів із списку А (термінальні цінності) є здоров'я (3,1 і 3 відповідно), на другому – любов (8 і 4,8 відповідно), на третьому – розвиток (7,5 і 6,5), на четвертому – щасливе сімейне життя (7,8 і 7,3), а на п'ятому місці – впевненість у собі (7,9 і 6,7 відповідно).

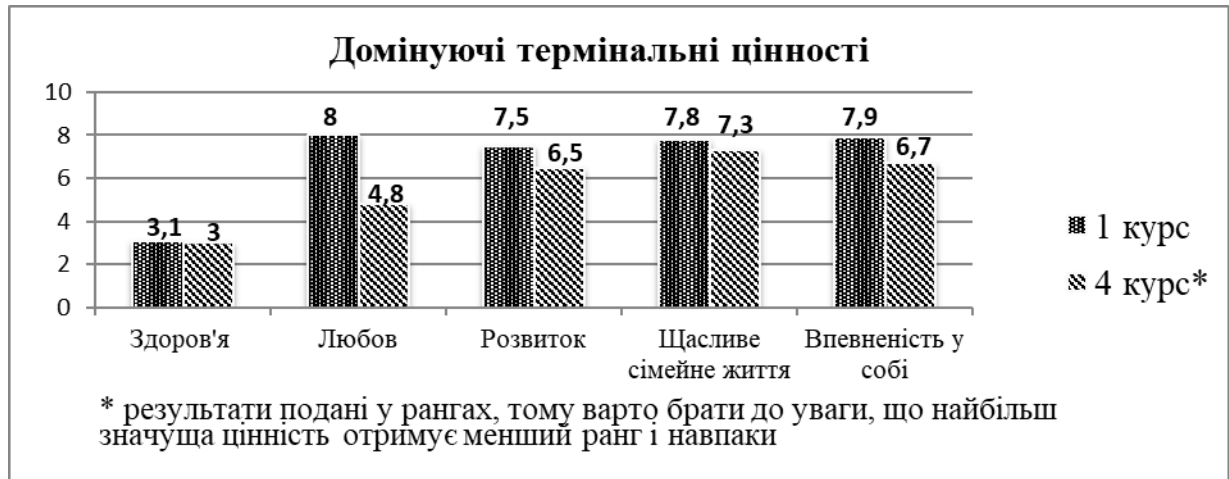


Рис.1 Порівняння домінуючих термінальних цінностей 1-го і 4-го курсів

Це говорить про те, що найголовніше для досліджуваних є фізичне і психічне здоров'я. Саме, повна гармонія здорового стану особистості дає можливість їй досягати поставлених цілей, знаходити ресурси для задоволення усіх наявних потреб. Психічна складова здоров'я людини включає в себе здатність правильно оцінювати й сприймати свої почуття та відчуття, свідомо керувати своїм емоційним станом. Неодмінне значення має і фізична складова здоров'я, адже наскільки добре свою роботу виконують усі системи організму, настільки людина буде мати можливість виконувати певні дії: рухатися, працювати, пристосовуватися до змін довкілля.

Також, однією із найважливіших цінностей для молоді є любов. Почуття любові підносить людину, дає можливість змінюватися на краще, відчувати справжні почуття до оточуючих людей, світу. Третьою цінністю є розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення). Це свідчить про прагнення студентів завжди бути високорозвиненими та компетентними. Кохання в нашому житті відіграє дуже велику роль, тому без нього люди не можуть створити справжньої сім'ї. І саме четвертою домінуючою цінністю респонденти обрали щасливе сімейне життя. Це свідчить про те, що студенти прагнуть своє життя прожити у гармонії, взаєморозумінні зі своїми другими половинками. Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів) також є однією з домінуючих цінностей. Це говорить про бажання мати внутрішнє відчуття сили, права і правоти.

Для студентів 1-го курсу найменш важливими цінностями є матеріально забезпечене життя (12,4), життєва мудрість (11,2), краса природи і мистецтва (11,2), суспільне покликання (11,4). Для студентів 4-го курсу – творчість (14,1), розваги (15,2), суспільне покликання (13,8), а також краса природи і мистецтва (15,2). Яким чином розподілилися домінуючі інструментальні цінності можна подивитись на рисунку 2.

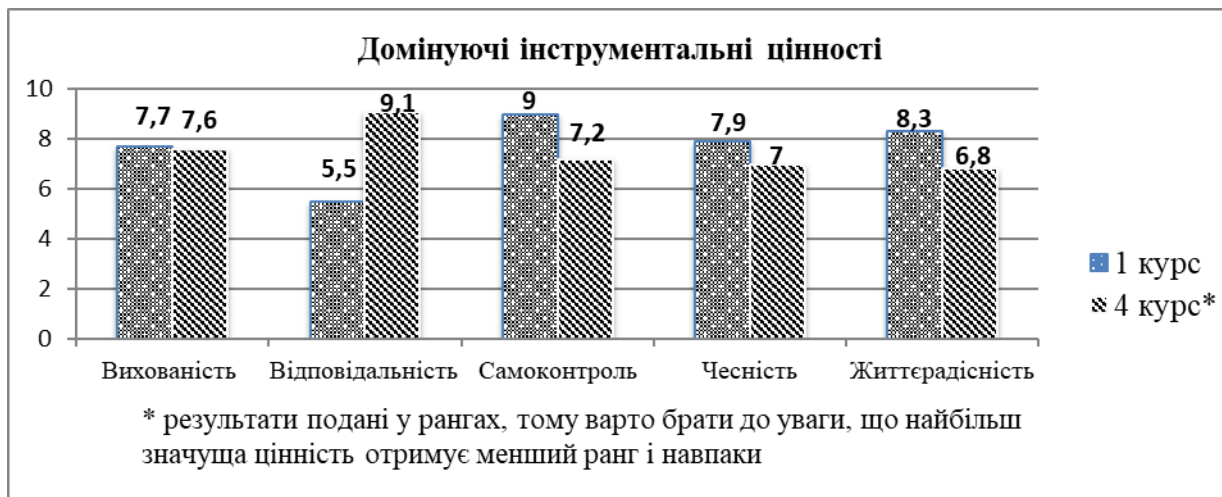


Рис. 2. Порівняння домінуючих інструментальних цінностей 1-го і 4-го курсів

Аналізуючи отримані дані студентів 1-го та 4-го курсів за списком інструментальних цінностей, які є переконанням в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращою у певній ситуації, ми бачимо, що на першому місці у досліджуваних постає вихованість (7,7 і 7,6 відповідно), на другому місці – відповідальність (5,5 та 9,1), на третьому місці – самоконтроль (9 і 7,2), на четвертому місці чесність (7,9 та 7), а на п'ятому місці – життєрадісність (8,3 та 6,8 відповідно). Перше рангове місце займає така цінність, як вихованість. Це говорить про те, що досліджувані є ввічливими один з одним, намагаються позитивно ставитись до оточуючих людей. Вихованість людини передбачає також, вміння вибачитися, висловлювати свої співчуття або свій жаль з приводу певної сумної ситуації. Вихована людина знає м'які, тактовні, ввічливі слова. Друге місце займає відповідальність, що є важливою моральною цінністю, яка забезпечує прийняття індивідом відповідних знань як регуляторів поведінки, розуміння своїх обов'язків та реалізацію свободи вибору. Третя цінність – самоконтроль свідчить про бажання володіти ситуацією і постійно спостерігати за обстановкою, мати можливість у будь-який момент направити стан речей у вигідну для себе сторону. Четвертою цінністю виступає чесність як одна з основних граней людських чеснот, моральна якість, що відображає одну з найважливіших вимог моральності. Включає правдивість, принциповість, вірність своїм зобов'язанням, суб'єктивну переконаність у правоті, щирість перед іншими і перед самим собою відносно тих мотивів, якими людина керується тощо. П'ятою домінуючою інструментальною цінністю досліджувані обрали життєрадісність. Це свідчить про те, що сучасні молоді люди, відчувають радість до життя, мають позитивний погляд на світ, впевнені у своєму світлому майбутньому. Адже, саме оптимістично налаштована людина знаходить позитивні сторони в будь-якій ситуації, а це дуже важливо для гарного настрою і хорошого душевного стану.

Для студентів 1-го курсу найменш важливою цінністю є ефективність у справах (12,2) та сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів (11), а для студентів 4-го курсу – непримиренність до недоліків (15,3), акуратність (11,8) та терпимість (11,5).

Для виявлення змістовних орієнтацій в юнацькому віці в дослідженні ми використовували методику «Смисложиттєві орієнтації (методика СЖО)», Д.О. Леонтьєва. Основна мета тесту - оцінити «джерело» сенсу життя, який може бути знайдений людиною або в майбутньому (цілі), або в сьогоденні (процес) або минулому (результат), або у всіх трьох складових життя.

Проведена діагностична робота зі студентською молоддю виявила наступні особливості смисложиттєвих орієнтацій учасників дослідження. На Рис.3 представлений розподіл (у %) результатів дослідження респондентів 1-го курсу за методикою «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтьєва.

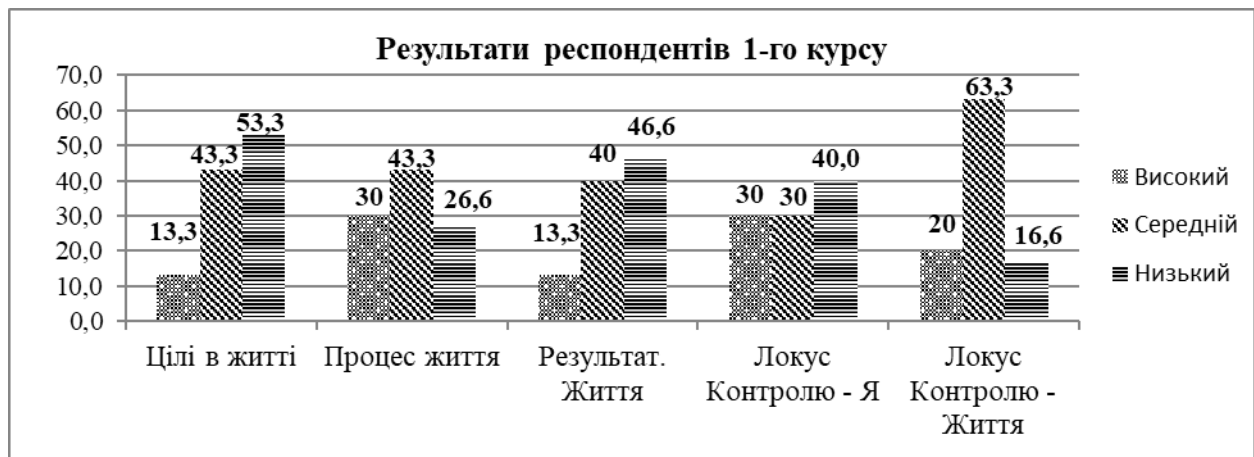


Рис.3. Кількісне представлення результатів 1-го курсу (у %) (за методикою СЖО Д. О. Леонтєва)

У досліджуваній групі на високому рівні представлені шкали «Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя» (30% учасників дослідження продемонстрували високий рівень за цією шкалою), «Локус контролю – Я» (30% учасників дослідження продемонстрували високий рівень за цією шкалою), «Локус контролю – життя» (20% учасників дослідження продемонстрували високий рівень за цією шкалою).

Також варто зазначити, що учасники дослідження не задоволені результативністю свого життя (низький рівень у 46,6% респондентів). І лише у 13,3% юнаків і дівчат досліджуваної групи виявлено високий рівень задоволеності своєю самореалізацією в житті. Так само слід зазначити, що досить високий відсоток учасників досліджуваної групи (53,3%) не задоволений своїми цілями в житті. Подібні результати можуть бути обумовлені фактом віку учасників дослідження. Як відомо з наукових джерел, ранній юнацький вік – це час, коли в житті найбільш активно ставляться цілі, життя бачиться в захоплюючому емоційно насиченому світі. Це обумовлено малим життєвим досвідом респондентів, соціальною позицією «дорослого» і потребою в самореалізації.

На Рис.4 представлений розподіл (у %) результатів дослідження респондентів 4-го курсу.

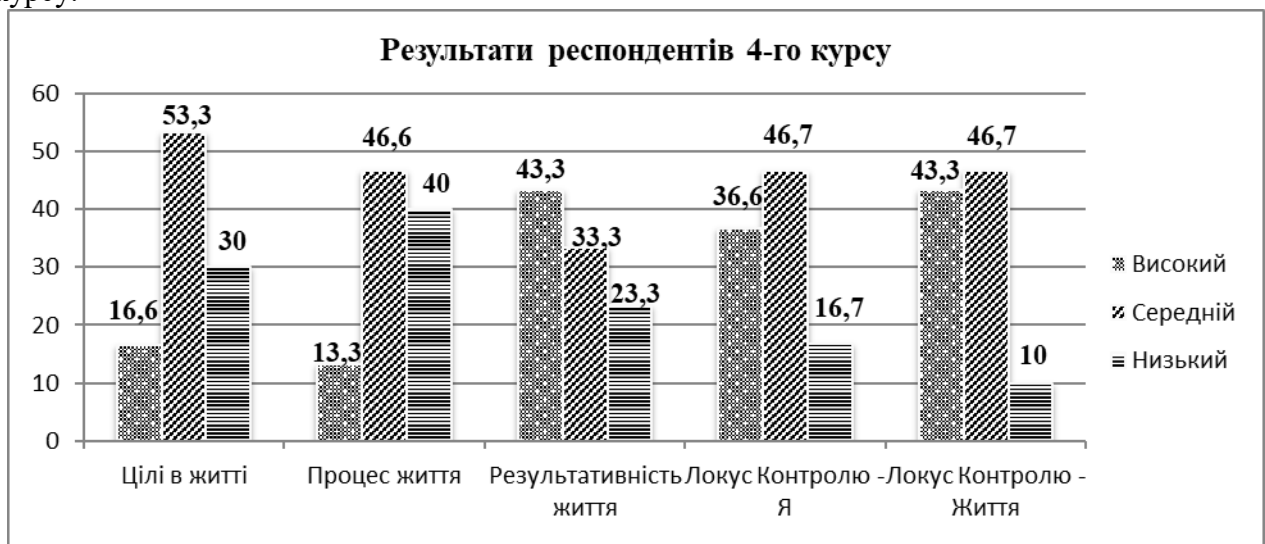


Рис.4 Кількісне представлення результатів 4-го курсу (у %)

У досліджуваній групі на високому рівні шкали «Результативність життя або задоволеність самореалізацією» (у 43,3% учасників дослідження продемонстрували високий рівень за цією шкалою). Отже, високі бали свідчать про задоволеність пройденим відрізком життя, відчуттям продуктивності й осмисленості прожитої частини життя. За шкалою «Локус контролю – життя» теж високі показники (43,3% учасників). Тому можна

припустити, що ці респонденти здебільшого переконані в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя.

Третє місце посідає шкала «Локус контролю – Я» (36,6% учасників дослідження продемонстрували високий рівень за цією шкалою).

Варто зазначити, що за шкалою «Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя» у 40% респондентів низький рівень, що може свідчити про незадоволеність власним життям сьогодні, проте їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість на майбутнє. Також слід зазначити, що досить високий відсоток учасників досліджуваної групи (30%) не задоволений своїми цілями в житті.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, структура ціннісно-сміслової сфери особистості сучасного студента як яскравого представника юнацького віку є динамічною, опосередкованою цілою низкою соціально-психологічних особливостей життєдіяльності сьогоденної молоді, характеризується як досить складна й неоднозначна. На неї впливає як потреба в досягненнях, наявність цілей в житті, задоволеність власною самореалізацією й процесом життя, а також і загальна осмисленість життя особистості. Подальші дослідження вбачаємо у вивченні формування ціннісно-сміслової сфери у студентства піл час навчання у вузі.

Список використаних джерел

1. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности// Методологические проблемы социальной психологии. М. : Наука, 1975. С. 89–105.
2. Бех І. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів 180 виховного процесу / І. Бех // Шлях освіти – 2010. – № 4. – С. 8 – 9.
3. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. – М. : КСП ; СПб. : Ювента, 1998. – 345 с.
4. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий / Ш. Шварц // Психология. – 2008. – № 2. – С. 36–67.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
6. Романюк Л. В. Дослідження взаємовпливу ціннісних орієнтацій і особистісних рис суб'єктів управління в освіті / Л. В. Романюк // Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”. – 2005. – № 2. – С. 21–23.
7. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.

References

1. Yadov V. A. O dispozitsionnoy regulyatsii sotsialnogo povedeniya lichnosti// Metodologicheskie problemyi sotsialnoy psihologii. M. : Nauka, 1975. S. 89–105.
2. Beh I. Tsinnisna sfera suchasnoyi lyudini v kontekstI prloritetIv 180 vihovnogo protsesu / I. Beh // Shlyah osvIti – 2010. – # 4. – S. 8 – 9.
3. Ollport G. V. Lichnost v psihologi / G. V. Ollport. – M. : KSP ; SPb. : Yuventa, 1998. – 345 s.
4. Shvarts Sh. Kulturnye tsennostnyie orientatsii: priroda i sledstviya natsionalnyih razlichiy / Sh. Shvarts // Psihologiya. – 2008. – # 2. – S. 36–67.
5. Rubinshteyn S. L. Osnovyi obschey psihologii / S. L. Rubinshteyn ; sost. A. V. Brushlinskiy, K. A. Abulhanova-Slavskaya – SPb. : Piter, 2002. – 720 s.
6. Romanyuk L. V. DoslIdzhennya vzaEmovplivu tsInnisnih oriEntatsIy I osobistIsnih ris sub'EktIv upravlnnya v osvIti / L. V. Romanyuk // VIIsnik NatsIonalnogo tehnIchnogo unIversitetu UkraYini „KiYivskiy polItehnIchniy Institut”. – 2005. – # 2. – S. 21–23.
7. Bratus B. S. Nravstvennoe soznanie lichnosti: psihologicheskoe issledovanie / B. S. Bratus. – M. : Znanie, 1985. – 64 s.

O. G. Stavytska , D. O. Stavytskyi. PSYCHOLOGICAL FEATURES VALUE- SEMANTIC SPHERE OF MODERN STUDENTS PSYCHOLOGIST.

The article attempts to theoretical generalization of modern scientific achievements on the actual problem of the development of the value-semantic sphere of personality in adolescence. The peculiarities of the value-semantic sphere of modern students as a bright representative of the youth age are analyzed. The results of the empirical study of the content aspects of the emotional life orientations 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, the procedures for comparing the results of the diagnostic examination of students of the first and fourth year psychologists were carried out. As a result of the experimental procedures, it was found that the structure of the value-semantic sphere of the personality of a modern student as a bright representative of youth is a dynamic, mediated by a number of social and psychological features of the life of today's youth, characterized as rather complex and ambiguous. It is influenced by both the need for achievements, the existence of goals in life, satisfaction with their own self-realization and the process of life, as well as the general meaning of life of the individual.

Key-words: value-semantic sphere, motivational-personal sphere, personal dispositions, sense of life orientation.

УДК 159.9-316.6

О. О. СТАВИЦЬКИЙ, Т. А. ГІЛЬ

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ**

Стаття присвячена аналізу теоретичних узагальнень та демонстрації емпірично отриманих результатів вивчення соціально-психологічних умов процесу самовизначення підлітків за модифікованим варіантом методики «Визначення прагнень до саморозкриття, самовизначення, самореалізації, самоствердження підлітків»; уточненню сутності поняття «Я-концепції». У статті виділено соціально-психологічні умови зазначеного феномену в учнів підліткового віку; обґрунтовано критерії та рівні цього особистісного утворення; представлено експериментальну апробацію програми оптимізації самоствердження підлітків, шляхом впровадження психологічної програми та соціально-психологічного тренінгу на основі особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: підлітки, самовизначення, психологічні особливості, самоцінність, самоствердження, спілкування, самосвідомість, соціальна активність, однолітки.

Статья посвящена анализу теоретических обобщений и демонстрации эмпирически полученных результатов изучения социально-психологических условий процесса самоопределения подростков за модифицированным вариантом методики «Определение стремлений к самораскрытию, самоопределению, самореализации, самоутверждения подростков»; уточнению сущности понятия «Я-концепция». В статье выделены социально-психологические условия указанного феномена у учащихся подросткового возраста; обоснованы критерии и уровни этого личностного образования; представлено экспериментальную апробацию программы оптимизации самоутверждения подростков, путем внедрения психологической программы и социально-психологического тренинга на основе личностно ориентированного подхода.

Ключевые слова: подростки, самоопределение, психологические особенности, самооценочность, самоутверждение, общение, самосознание, социальная активность, сверстники.

Постановка проблеми. Підлітковий вік має особливе значення для розвитку особистого «Я» людини і багато в чому визначає як у подальшому складеться життєвий шлях особистості, яке місце займе вона у суспільстві. У цей період відбувається становлення

нового рівня самосвідомості, зміна уявлення про себе. Цей процес визначається прагненням зрозуміти себе, свої можливості і особливості, як ті, що об'єднують підлітка з іншими людьми, так і ті, що відрізняють його від них, роблять його унікальним і неповторним. З цим пов'язані різкі коливання у ставленні до себе, оточення, нестійкість самооцінки. Саме цим визначаються провідні потреби підліткового віку – в самовизначенні, в самоствердженні і спілкуванні з однолітками.

Ці протиріччя проявляються в максималізмі підлітків, у їхній схильності оцінювати особистість за окремими вчинками, у некритичному засвоєнні групових моральних норм підліткового середовища та їх негативізму стосовно тих правил, що декларують дорослі. Орієнтованість підлітків на норми групи однолітків і протест проти норм «світу дорослих» відображає провідні потреби підлітка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення самосвідомості, самовизначення та самоствердження особистості було предметом дослідження вітчизняних вчених: М.І. Алексєєвої, Б.Г. Ананьєва, А.Г. Асмолова, І.Д. Беха, В.М. Бехтерева, О.О. Бодальова, Л.І. Божович, М. Боришевського, І.С. Булах, П.Я. Ганнушкіна, О. Жизномірської, О.В. Кебрікова, К. Леонгарда, А.Є. Лічко, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.І. М'ясищева, Л. Осьмак, Р.В. Павелківа, Н. Пов'якель, М. Савчина, Д. Фельдштейна, П.Р. Чамати та ін. та зарубіжних: Р. Бернса, А. Маслоу, К. Роджерса, З. Фрейда, К. Юнга та ін. Проблематика робіт охоплює розгляд теоретичних та прикладних питань: генезис самосвідомості відповідно вікових періодів розвитку особистості; залежність розвитку самосвідомості від впливу соціального оточення; особливості формування професійної, громадянської, екологічної свідомості та самосвідомості; вплив самосвідомості, як основного фактора самоконтролю й саморегуляції поведінки та ін. проблема самоствердження та самовизначення підлітків є актуальною і сьогодні, оскільки акселерація, соціально-економічні зміни суспільства та інші чинники провокують зміни психологічного розвитку особистості. Особливо це стосується підліткового віку, коли ці процеси відбуваються інтенсивніше, вони більше пов'язані з соціумом і значною мірою визначають подальше життя людини.

Л.С. Виготський відзначає, що домінуючими для даного віку є два новоутворення – це розвиток рефлексії і на її основі – самосвідомості. Ряд психологів (А. Геззел, К. Левін, Е. Еріксон, П. Блос) до психосоціальних новоутворень у даному періоді відносять пубертатний розвиток, перетворення соціалізації, становлення ідентичності. Л.І. Божович надавала особливої значущості розвитку мотиваційної сфери. За її позицією, головним новоутворенням середнього шкільного віку є мотив досягнення певного положення (статусу) в групі однолітків [1]. Д.Б. Ельконін відзначав, що центральне новоутворення підліткового віку – це прагнення бути і вважатися дорослим. Т. В. Драгунова, І.С. Кон виділяють в якості найважливішого новоутворення почуття дорослості. Сучасні дослідники даного віку І.В. Дубровіна, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих віддають перевагу найважливішій потребі особистості підлітка, яка виступає як центральне новоутворення – потреби в неформальному, інтимному спілкуванні. Більшість українських психологів (Г.С. Костюк, М.Й. Боришевський, О.А. Проскура, О. Кононко) схилиються до думки, що саме почуття дорослості виступає специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка, стрижневою особливістю його особистості – «її структурним центром» [2]. Аналіз психологічних джерел дозволяє виділити поряд із почуттям дорослості, потребу в самоствердженні як центральне новоутворення підліткового віку [1, 2, 3].

Сучасні психологи, акцентуючи увагу на самовизначенні особистості підліткового віку, торкалися також і проблеми самоствердження. На кожному етапі особистісного розвитку, за позицією А. Реана [4], у підлітків, з одного боку, ускладнюються та модифікуються такі особистісні утворення, як старанність, відповідальність, емпатійність, а, з іншого, – амбіційність, примхливість, принциповість. Як довели Є. Нікітін та Н. Харламенкова [5], сучасні підлітки привертають до себе увагу нестандартним зовнішнім виглядом, зокрема використовуються екстравагантний одяг, макіяж, пірсінг, незвичайні зачіски, татуювання тощо. Л. Осьмак [6] досліджувала змістові та динамічні характеристики тенденцій

самоствердження підлітків в умовах реальних родинних взаємин та підлітків, які мали досвід депривації внутрішньосімейних зв'язків (позбавлених батьківської опіки) і підлітків-сиріт (вихованців закладів інтернатного типу). Нею виявлено, що в перших власне «Я» характеризується домінуванням суспільно-особистісної ідентичності, пов'язаної з усвідомленням себе як джерела власних. Цей модус самоусвідомлення визначається виокремленням власного «Я» як носія особистісних якостей, певних потенціалів, схильностей та домінуванням ідентифікацій, які актуалізують вибірковість рольового самовизначення. У других – простежується дифузність, розмитість презентованості власного «Я», домінує ситуативно-інтерактивна ідентичність як носія поведінкових характеристик, виявляється обмеженість на рівні статусного самотворення; їм властиве відчуття заниженої цінності власної особистості, низький самоконтроль та згасання процесу ідентифікації, що відображає вибірковість соціально-рольового самовизначення, яке реалізується лише в контексті «тут-і-тепер» емпіричного буття.

М. Цибра, вивчаючи особливості самоствердження дорослої людини, наголошувала на двох модальностях існування даного феномену. Перша – це потреба в пізнанні самого себе, рідше – у визначенні «хто я є в навколишньому просторі». Друга – самоствердження як потреба, що реалізується в утвердженні свого «Я» у процесі гармонійної взаємодії його з довкіллям. Показовими для розвитку самоствердження, на думку вченого, є критерії та рівні. До основних критеріїв самоствердження належать моральне здоров'я, цілеспрямованість, творчість та соціальний тонус, що мають безпосередній вплив на розвиток реального «Я» людини, та рівні самоствердження дорослої людини (низький, середній, високий) визначають темп життєвого самовизначення та особистісного зростання [7].

На особливу увагу заслуговує позиція Н. Харламенкової. Дослідниця зазначала, що самоствердження – це переконаність особистості в тому, що вона чогось варта і є цінною. Осмислення власної цінності свідчить про ідентичність реального «Я» людини. З точки зору вченої, «цінність Я» – це динамічний конструкт, зміст якого змінюється залежно від переоцінки з віком термінальних цінностей, унаслідок вирішення людиною вікових завдань, прийняття нею нових соціальних вимог. Отже, переосмислення цінностей стимулює особистість до нових форм утвердження власного «Я» [8].

Формулювання цілей статті. Оприлюднення результатів теоретичного та емпіричного дослідження соціально-психологічних умов розвитку самосвідомості особистості підліткового віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистісні прагнення підлітка до інтелектуального, морального, егоїстичного самоствердження, саморозкриття наскільки сильне, що заради визнання серед референтних осіб він готовий поступитися своїми поглядами та амбіціями. В цьому зв'язку був застосований модифікований варіант методики «Визначення прагнень до саморозкриття, самовизначення, самореалізації, самоствердження підлітків», кількісні дані якої презентовано в табл. 1.

Таблиця 1.
Показники вибору прагнень самоствердження підлітками

(n=119)

Види та характеристика прагнень		к-ть	%	ранг
Інтелектуальні	спілкування з однолітками, однокласниками, друзями; реалізація пізнавальних потреб та інтересів; досягнення високих результатів у навчанні, спорті, громадській діяльності.	47	39,50	I
Моральні	дотримання власної гідності перед іншими; досягнення власного авторитету та престижу за допомогою моральних учинків; презентувати, діяти, чинити згідно моральних імперативів	15	12,60	IV
Егоїстичні	виокремлення, виділення» за допомогою	24	20,17	III

	зарозумілості, зверхності, зухвалості; надмірне звернення уваги до себе; демонстрування власної переваги над іншими			
Самовираження самопрезентація, самореалізація, самоствердження:	презентація себе з найкращого боку (здібності, можливості, нахили); здобуття високої оцінки та самооцінки; намагання бути першим, визнаним, авторитетним у класі.	33	27,73	II

У підлітків I ранг займають інтелектуальні прагнення до самоствердження, що становить 39,50 %. Це пов'язано з тим, що підлітки, особливо старші, частіше демонструють інтелектуальні, лідерські та організаторські здібності для власного досягнення в класі, пишаються власними здобутками у різних видах діяльності: навчанні, спорті, громадській роботі тощо на відміну від дітей молодшого віку, які ще прагнуть позитивної оцінки дорослих і досягають авторитету за допомогою здійснення моральних учинків. Другий ранг у підлітків займають прагнення до саморозкриття, самоствердження, самореалізації, самовизначення, що становить 27,73 %. Це аргументується тим, що діти цього віку яскраво та публічно демонструють власне «Я», прагнуть до високої оцінки в класі. В процесі спілкування з своїми ровесниками та друзями, обмінюючись інформацією, самостверджуються в мікрогрупах за допомогою внутрішніх ресурсів, дотримуються та відстоюють власну позицію в будь-якій діяльності. Натомість III ранг посідають егоїстичні прагнення до самоствердження, що становить 20,17 %. Обґрунтовується це тим, що підлітки все частіше вдаються та презентують власну амбіційність, неперевершеність, намагаються виокремитись з-поміж інших, зарозуміло «подають» себе оточуючим, здійснюють самостійні вибори з певними труднощами, досягають результатів тільки у значущій для них діяльності.

У дітей підліткового віку IV ранг займають моральні прагнення до самоствердження – 12,60 %. На думку частини підлітків, дотримання моральних норм допомагає їм більше відстоювати свою гідність, здобувати авторитет серед значущих для них осіб. Інколи в них виникають сумніви та вагання щодо прийняття правильних рішень. При цьому підлітки за допомогою власної наполегливості успішно досягають позитивних результатів у навчанні та інших сферах діяльності.

Розроблена нами програма включає методичні засоби роботи зі шкільними психологами, підлітками, вчителями й батьками та соціально-психологічний тренінг для учнів молодшого та старшого підліткового віку.

Методичні засоби роботи зі шкільним психологами.

Працюючи з психологом, спочатку розпочинали роботу з бесід на теми: «Специфіка самоствердження підростаючої особистості», «Реалізація власних потенціалів підлітками», «Саморозкриття та самоцінність підлітків». Обговорюючи вищезазначене, акцентували увагу шкільного психолога до власного «Я», вмінні самопрезентувати себе перед значущою аудиторією, бажанні заохочувати учнів демонструвати всі позитивні сторони характеру, спілкування, прагнули навчити психолога розкривати в учнів особистісні потенціали до самоствердження.

Нами також було запропоновано шкільному психологу читання лекцій для учнів на теми «Основні шляхи самоствердження підлітків», «Самоствердження як феномен підліткового віку» з використанням ілюстраційних матеріалів. Поряд з цим можна залучити підлітків до виконання творчих робіт, таких як створення колажів, малюнків на тему: Я самостверджуюся..., Я бажаю зробити..., Мені подобається(в залежності від креативних здібностей учнів). Для профілактики та корекції негативних форм поведінки та спілкування у підлітків, пропонуємо психологу використати такі методи, як казкотерапію, бесіди, групові дискусії, аналіз та вирішення проблемних життєвих ситуацій, розігрування різноманітних ролей з подальшим їх обговоренням, розмови про діяльність та досягнення високих здобутків видатними людьми.

Методичні засоби роботи з підлітками.

У роботі з підлітками нами було проведено бесіди виховного, творчого характеру, зустрічі з відомими людьми, розгляд складних життєвих ситуацій, написання міні-творів та малюнків тощо. Проведення нами бесіди з підлітками, відповідало їх прагненням самостверджуватися в соціальному просторі. Зосереджувалася увага на основних значущих пріоритетах «самоствердження», яким чином підлітки можуть себе презентувати в колі друзів, однокласників, дорослих, як необхідно їм поводитися в товаристві незнайомих людей, які варто презентувати риси характеру, якості особистості, що допоможуть їм у конструктивному самоствердженні, і навпаки, яких рис та якостей треба уникати, щоб не викликати соціального засудження. Вірніше, дати зрозуміти підлітку, що він є саме тією людиною, яка вільно здійснює вибори, обирає власний шлях до самоствердження, однак при цьому необхідно таки враховувати думку дорослої спільноти.

Написання творів на теми: «Як я проводжу своє дозвілля у колі друзів», «Я і моя поведінка в класі», «Я в молодіжному середовищі». Мета полягає в тому, наскільки правильно підлітки можуть словесно спроектувати власний відпочинок, самостверджуючись при цьому, як і з ким вони проводять своє дозвілля, як саме вони здобувають авторитет серед однолітків.

Методичні засоби роботи з вчителями.

У роботі з педагогами були проведені бесіди, консультації, обговорення на цікаві теми. Тематика лекцій: «Сучасні проблеми підлітків», «Форми та засоби самоствердження молодших та старших підлітків»; семінари на теми: «Підліток та соціум», «Підліток та референтне оточення»; «круглі столи», тематичні вечори з метою самовдосконалення особистісного «Я» самоствердження педагогів та вдосконалення процесу становлення самоствердження молодших та старших підлітків у соціальному просторі.

Метою яких є навчити педагогів не критикувати, не засуджувати власні вчинки учнів; ввічливо висловлювати суперечливі позиції; налагоджувати міжособистісні взаємини з підлітками; спільно аналізувати з ними різні конфліктні ситуації; сприяти особистісному самоствердженню учнів у класі; здійснювати контроль над їх деструктивними формами та засобами самоствердження. У процесі такої бесіди вчитель розуміє переваги та недоліки процесу самоствердження та водночас здійснює позитивний життєстверджувальний вплив на учнів підліткового віку. В процесі роботи педагог повинен спочатку фокусувати увагу підлітків на негативних діях, вчинках, поведінки, спілкування, що породжує незадоволення в соціальної спільноти, а потім зосередити увагу на позитивних «сторонах» життєствердження. Так, вчитель коректно та доступно допомагає учням усвідомити й зрозуміти недоліки власного образу «Я», своїх рис характеру. Таку бесіду варто проводити в неофіційних умовах (на прогулянці, під час спільного відпочинку), підтримуючи позитивний настрій у групі. Розмову необхідно проводити так, щоб кожен учень зробив для себе належний висновок й більше у нього не виникала думка негативно самостверджуватися.

Методичні засоби роботи з батьками.

Метою було навчити батьків конструктивно спілкуватися з підлітками; допомагати їм у здійсненні правильних виборів; допомога у саморозкритті власних потенціалів у підлітків; стримано презентувати незалежність у власних судженнях та вимогах до своїх дітей. У роботі з батьками були проведені індивідуальні бесіди, консультації щодо особистісних проблем підлітків, лекційні заняття на теми: «Підліток і молодіжне середовище», «Підліток – школа – сім'я» та ін., «круглі столи». Варто зазначити, що найбільш значущою формою роботи з підлітками виступає соціально-психологічний тренінг, що складається із трьох блоків: пізнавального, емоційно-ціннісного та дієвого.

Перший (пізнавальний) блок включає вступні заняття, зміст яких активізує когнітивний розвиток процесу самоствердження, відбувається міжособистісна консолідація, інтелектуально-пізнавальна активність учасників. До того ж ці заняття сприяють усвідомленню власних прагнень і бажань, розширюють можливість в адекватності сприйняття та застосування «самостверджувальних кроків», поглиблюють процеси саморозвитку, саморозкриття та самозростання.

Другий (емоційно-ціннісний) блок також складається із занять, спрямованих на

розвиток толерантності, емпатійності, емоційно-ціннісного ставлення до себе (самосприйняття, саморозуміння, самопізнання, само активність, самодопомога).

До третього (дієвого) блоку входять заняття профілактично-корекційного спрямування та актуалізацію вмінь підлітків презентувати себе позитивним «фокусом» дій, вчинків, спілкування. В ході проведення цих занять відбувається тренування вміння позитивно самостверджуватися, програвання рольових ситуацій та власне відстоювання підлітками різних рольових позицій.

Основна мета тренінгових занять – сприяти розвитку соціально-психологічних умов розвитку Я-концепції особистості підлітків. Зазначена мета реалізується шляхом виконання програми тренінгу в результаті вирішення поставлених конкретних завдань, а саме:

- розвиток соціальної активності та уміння встановлювати позитивні стосунки з оточуючими;
- посилення процесів саморозкриття, самоцінності, самореалізації;
- становлення самоствердження позитивної модальності;
- зміна акценту мотивації особистості на успіх, розвиток вольової сфери;
- розвиток незалежності, впевненості у собі та здатності до самоаналізу.

У тренінгу брали участь 25 осіб підліткового віку. Заняття відбувалося 2 рази на тиждень, тривалістю 90 хвилин.

Нами були здійснені такі форми роботи з підлітками: ігрові методи, мозковий штурм, метод групової дискусії, робота в парах, групах (виконання творчих завдань, поведінкових вправ), проєктивні методики, психогімнастика, психомалюнок та ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підлітковий вік є важливим етапом розвитку особистості, її самосвідомості та утвердження власної ціннісної позиції. Одні вчені процес самовизначення пов'язують з потребою у самоствердженні, самооцінці, інші – з прагненнями до саморозкриття, самореалізації та самоздійснення. В нашому розумінні самовизначення – це прагнення підлітка до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів і досягнення певного статусу у взаємодіях.

Соціально-психологічними умовами самовизначення особистості підлітка є: соціальна активність, позитивні стосунки з дорослими та однолітками, висока самооцінка у поєднанні з високим рівнем домагань, позитивна спрямованість, здатність прикладати вольові зусилля, мотивація на успіх, незалежність, впевненість у собі, здатність до самоаналізу. Процес самовизначення особистості в період дорослішання характеризується такими рівнями: *високий*, притаманний підліткам, які вільно самовизначаються, встановлюють дружні взаємини з іншими, активно й упевнено презентують власне «Я» перед оточуючими, відповідально ставляться до виконання будь-яких доручень, досягають бажаного успіху; *середній*, властивий підліткам, котрі мають полярні прагнення до самоствердження: з одного боку, їх вчинки екстремальні, егоцентричні та зухвалі, а, з іншого, – децентричні, благородні, визнання отримують завдяки поміркованості; *низький*, характерний підліткам, котрі демонструють конфліктність, агресивність у поведінці та спілкуванні, позитивних результатів досягають лише за допомогою значущих однолітків і друзів, використовують у мовленні сленг, ведуть нездоровий спосіб життя. Психологічні особливості самовизначення полягають у тому, що вони рідше виявляють конструктивні форми самоствердження, такі як визнання, авторитет, незалежність та частіше деструктивні – зухвалість, сленг, зверхність.

Здійснене наукове дослідження соціально-психологічних умов самовизначення підлітків не вичерпує всіх аспектів вивчення специфіки зазначеного новоутворення. Перспективними, на нашу думку, є дослідження структурних складових та механізмів розвитку процесу самоствердження особистості в період її дорослішання.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

2. Вікова та педагогічна психологія : Навч.посібник. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
3. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский/ Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4. / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан/. – СПб : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
5. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова /. – СПб. : Алетейя, 2000. – 224 с.
6. Осьмак Л. П. Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школе-интернате для детей-сирот и детей, которые остались без родительского попечения) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – К., 1990. – 164 с.
7. Цыбра Н. Ф. Самоутверждение личности (социально-философский анализ) / Н. Ф. Цыбра /. – К. – Одесса : Выща шк., 1989. – 192 с.
8. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова/ ; [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2007. – 384 с.

References

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. – М. : Prosveshhenie, 1968. – 464 s.
2. Vikova ta pedagogichna psihologija: Navch.posibnik. / O.V.Skripchenko, L.V. Dolins'ka, Z.V. Ogorodnijchuk ta in. – K.: Prosvita, 2001. – 416s.
3. Vygotskij L. S. Detskaja psihologija / L. S. Vygotskij/ Sobranie sochinenij v 6-ti t. T. 4. / Pod red. D. B. Jel'konina. – М.: Pedagogika, 1984. – 432 s.
4. Rean A. A. Psihologija izuchenija lichnosti : ucheb. posobie / A. A. Rean/. – SPb : Izd-vo Mihajlova V.A., 1999. – 288 s.
5. Nikitin E. P., Harlamenkova N. E. Fenomen chelovecheskogo samoutverdzhenija / E. P. Nikitin, N. E. Harlamenkova /. – SPb. : Aletejjja, 2000. – 224 s.
6. Os'mak L. P. Psihologicheskie osobennosti samoutverzhdenija podrostkov (v uslovijah semejnogo vospitanija v shkole-internate dlja detej-sirot i detej, kotorye ostalis' bez roditel'skogo popechenija) : Dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. – K., 1990. – 164 s.
7. Cybra N. F. Samoutverdzhenie lichnosti (social'no-filosofskij analiz) / N. F. Cybra /. – K. – Odessa : Vyshha shk., 1989. – 192 s.
8. Harlamenkova N.E. Samoutverzhdenie podrostka / N. E. Harlamenkova/ ; [2-e izd., ispr. i dop.]. – М. : Izd-vo Instituta psihologii RAN, 2007. – 384 s.

O. Stavitskyi, T. Gil. EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY OF SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS.

The article is devoted to the analysis of theoretical generalizations and demonstration of the empirically obtained results of studying the socio-psychological conditions of the process of self-determination of adolescents by the modified version of the method "Determination of aspirations for self-disclosure, self-determination, self-realization, self-affirmation of adolescents"; clarification of the essence of the concept of "Me-concepts". The article highlights the socio-psychological conditions of this phenomenon in adolescent students; the criteria and levels of this personal formation are substantiated; experimental testing of the program of optimization of self-affirmation of adolescents by introducing a psychological program and socio-psychological training based on a personally oriented approach is presented.

The methodical arsenal, created and tested during the empirical study of socio-psychological conditions for the self-determination of adolescents, made it possible to identify peculiarities of self-affirmation, to identify constructive and destructive forms and positive and negative means of self-affirmation of adolescents.

The methodical recommendations for school psychologists and teachers, which can help teenagers to communicate constructively, adequately assert themselves in the personal and social

space, are presented. The process of self-affirmation of the personality of the adolescent promotes the self-development and self-worth of the person, the latter seeks as soon as possible self-realization in life and achieve self-improvement.

Key words: adolescents, self-determination, psychological peculiarities, self-value, self-affirmation, communication, self-awareness, social activity, peers.

УДК 159.9.07

О. О. СТАВИЦЬКИЙ, І. М. СИГІН

ЕМПІРИКО-ДІАГНОСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї

Стаття присвячена розкриттю результатів емпіричного дослідження комунікативної та особистісної готовності студентів вищого навчального закладу до створення сім'ї. У процесі дослідження з'ясована орієнтація студентів на створення сім'ї, а також, виявлені основні причини, що здатні впливати на їхню готовність створювати сім'ї. Серед таких причин є: особистісна зрілість, сприятливі можливості для вибору шлюбного партнера, отримання самостійності, бажання відповідати нормам соціального оточення та стан матеріального благополуччя, кохання та бажання досягти певної мети, приклад друзів (які вже створили свою сім'ю), бажання батьків позбавити сина (дочку) можливості вести розгульний спосіб життя, стан матеріального благополуччя (здатність матеріально забезпечити сім'ю, наявність житла).

Ключові слова: сім'я, студентство, психологічна готовність, конфлікт, агресія, депресія, установка, соматизація, молодь.

Статья посвящена раскрытию результатов эмпирического исследования коммуникативной и личностной готовности студентов вуза к созданию семьи. В процессе исследования выяснена ориентация студентов на создание семьи, а также выявлены основные причины, способные влиять на их готовность создавать семьи. Среди таких причин являются: личностная зрелость, благоприятные возможности для выбора брачного партнера, получение самостоятельности, желание соответствовать нормам социального окружения и состояние материального благополучия, любви и желания достичь определенной цели, пример друзей (которые уже создали свою семью), желание родителей лишить сына (дочь) возможности вести разгульный образ жизни, состояние материального благополучия (способность материально обеспечить семью, наличие жилья).

Ключевые слова: семья, студенчество, психологическая готовность, конфликт, агрессия, депрессия, установка, соматизация, молодежь.

Постановка проблеми. Процес трансформації сучасної сім'ї, як соціального інституту, супроводжується тривожними ознаками її дезорганізації – збільшенням кількості розлучень, деструктивних конфліктів, формальних стосунків, зниженням рівня народжуваності, послабленням виховного потенціалу сім'ї тощо. Це сигналізує про те, що інститут сучасної сім'ї потребує удосконалення. Зміцнення сім'ї багато в чому залежить від її соціально-економічної, правової захищеності. Водночас головною причиною більшості сімейних проблем є несприятливі для сімейного життя індивідуально-психологічні характеристики подружжя та неготовність молоді створювати стабільні сім'ї. У цьому зв'язку одним із важливих напрямків збереження стабільного шлюбу є розвиток психологічної готовності молодих людей до створення сім'ї. Причому ефективність цієї роботи, значною мірою, залежить від підготовки молоді не тільки в школі, а й під час її навчання у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі проблемні питання, пов'язані з різними аспектами сімейно-шлюбної взаємодії, розглядали у своїх працях такі дослідники як: Т.В. Андрєєва (Сімейна психологія) [1], О.І. Бондарчук (Психологія сім'ї) [2], О.Я. Кляпець

(Психологічні чинники вибору молодого людиною цивільного шлюбу та сімейно-шлюбні домагання) [3], Г.А. Кошонько (Психологічні особливості становлення сімей майбутніх офіцерів) [4], М.І. Мушкевич (Вплив батьківської сім'ї на молоде подружжя) [5], Г.І.Онищенко, С.М.Хоружий (Рольова взаємодія в молодій сім'ї) [6], Р.П.Федоренко (Психологія життєдіяльності молодого сім'ї в період кризи) [7], Л.Б.Шнейдер (Психологія сімейних відносин) [8] та ін.

Теоретичний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників проблем створення та існування сім'ї свідчить про те, що вчені досліджували різні аспекти психології сім'ї: психологічну сумісність подружжя та емоційну адаптацію у перші роки після укладення шлюбу (Р.П.Федоренко та ін.) [7], чинники, що впливають на задоволеність шлюбом чоловіків та жінок, розподіл ролей у сім'ї (Т.В.Андреєва, Г.І.Онищенко) [1; 6], вплив ціннісних орієнтацій та шлюбно-сімейних настанов партнерів на майбутню подружню взаємодію (О.Я.Кляпець, Н.Н.Посисоєв, М.-Л.А.Чепа), характер емоційних стосунків та невдале подружнє життя (Г.Навайтіс, І.А.Семінкіна, Р.П.Федоренко, Г.А.Фомюк, та ін.).

Психологами та соціологами (Бондаренко О. Ф., Долинська Л., Демидова Т., Кісарчук З. Г.) представлено декілька класифікацій шлюбно-сімейних стосунків, з яких найбільш суттєвою для нашого дослідження є класифікація за критерієм орієнтації на суспільні стереотипи, поширені у суспільстві. За цим критерієм виділяють традиційний та альтернативний шлюби. Традиційний шлюб – шлюб, що орієнтується на загальновизнані суспільні норми, на прийняті у суспільстві стереотипи. Альтернативний шлюб, прикладом якого є цивільний шлюб, – це шлюб, що орієнтується на особистісні потреби кожного партнера, навіть якщо вони вступають у суперечність з загальновизнаними суспільними нормами.

Формулювання цілей статті. Представлення результатів емпіричного дослідження рівня психологічної готовності студентів вищого навчального закладу до створення сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Характер відносин у шлюбних партнерів найбільш часто проявляється в ситуаціях конфліктної взаємодії, тому дослідження форм конфліктного реагування ми здійснили за допомогою опитувальника «Реакції чоловіка й жінки на конфлікт», що був розроблений сексопсихотерапевтом О.С. Кочаряном [9]. Опитувальник був запропонований подружнім парам, та парам які перебувають у громадянському шлюбі. У нашому дослідженні, пари, які не були одружені позиціонували себе як звичайні опитанти. Зазначений опитувальник дозволяє діагностувати індивідуально-специфічні захисні моделі подружжя та їх структуру: депресію, неконструктивні установки на шлюб, агресію, соматизацію тривоги, фіксацію на психотравмі і т.д. Розглянемо отримані результати за даною методикою в таблиці 1.

Розглянемо отримані результати за вказаною методикою у досліджуваних чоловіків. Як видно з таблиці у чоловіків за високим рівнем вираженості спостерігаються такі реакції у конфлікті, як дефензивні механізми (43,2 %), що свідчить про те, що чоловіки ту інформацію яка допускається в свідомість здатні раціоналізувати, ізолювати.

Так за іншими шкалами високий рівень вираженості присутній у шкалах: «Проективні механізми ПМ» – 28,4 %, «Неконструктивні установки» – 26,2%, «Фіксація на психотравмі» – 23,8 %. Такі результати ми можемо пояснити тим, що чоловіки у конфлікті прагнуть уникання чи навпаки проявляють агресивність (29,8 %).

Як видно з таблиці жінки на відміну від чоловіків більш схильні до депресивних переживань (36,6 %). Такі результати говорять про більшу ранимість жінок до будь-якого стрес-фактору, відчуття емоційного виснаження в процесі конфлікту, а також розвиток почуття провини. Жінки також схильні до соматизації тривоги (37,4%), яка проявляється в стурбованості власним здоров'ям. Також можна виділити, що у жінок (33,2 %) так і як у чоловіків значна частка від загальної вибірки досліджуваних схильна до фіксації на психотравмі, хоча жінки превалюють у цьому. Це означає, що жінки гірше справляються з емоційними проблемами, сильніше за чоловіків переживають сімейні конфлікти.

Непорозуміння в міжособистісних стосунках може бути викликане різними причинами, такими як, наприклад, образа, ревності, нерозуміння, неправда, боротьба за лідерство, і

багато чого іншого, а так само бути і відповідною реакцією на конфліктну поведінку. Але неадекватні стосунки також можуть бути і наслідком особистісної конфліктності. У даному випадку мова йде про властивість особистості, що виражається в готовності до агресії, а також у схильності сприймати й інтерпретувати поведінку шлюбного партнера як ворожу.

Таблиця 1.

**Розподіл результатів дослідження за методикою
«Реакції чоловіка та жінки на конфлікт»**

№	Назва шкали, скорочене позначення		Показники наповнюваності підгруп різного рівня (у %)					
			Чоловік			Дружина		
			вис. рівень	сер. рівень	низ. рівень	вис. рівень	сер. рівень	низ. рівень
1	неконструктивних установок на шлюб	НУ	26,2	46,8	27	16,4	51,2	32,4
2	депресії	Д	18,4	45,4	36,2	36,6	42,4	21
3	Протективних механізмів (	ПМ	28,4	33,8	37,8	18,6	61,6	19,8
4	дефензивних механізмів	ДМ	43,2	25,8	31	16,8	35,4	47,8
5	агресії	А	30,2	46,8	23	15,6	52,2	32,2
6	соматизації тривоги	СТ	14,2	62,6	23,2	37,4	50,8	11,8
7	фіксації на психотравмі	Ф	23,8	46,4	29,8	33,2	55,4	11,4

З метою кращого порівняння, унаочнимо отримані результати у графічному варіанті (див. рис. 1).

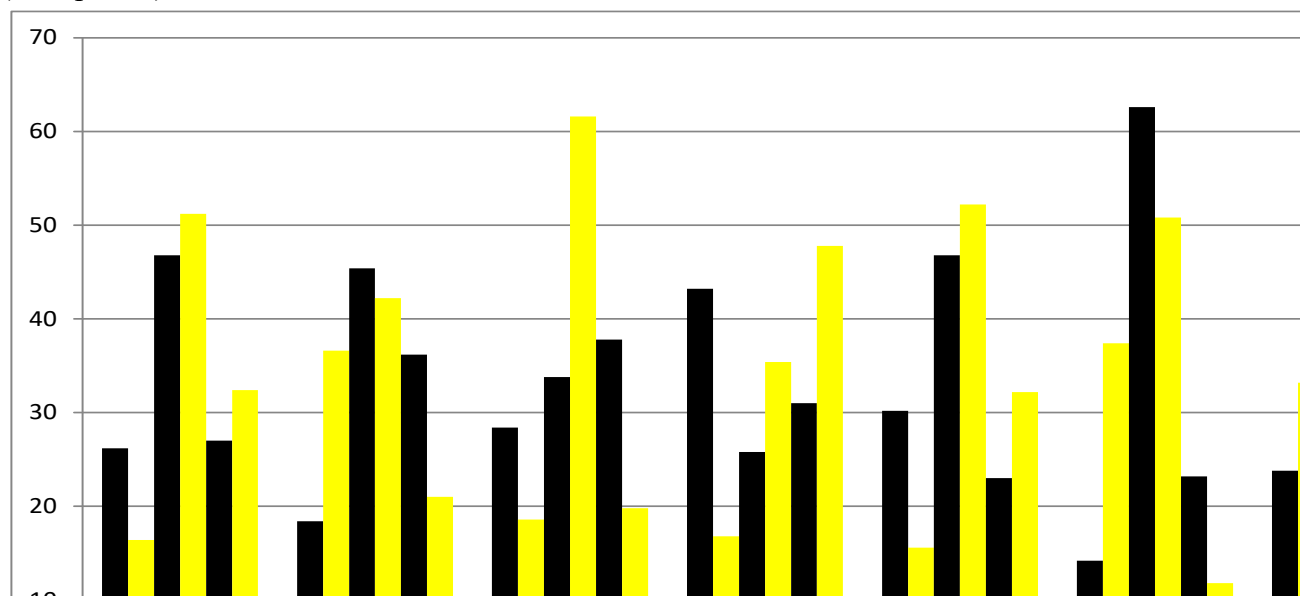


Рис. 1. Розподіл результатів дослідження за методикою «Реакція чоловіка та жінки на конфлікт» у жінок

Отримані дані за попередньою методикою були доповнені результатами дослідження методики оцінка способів реагування в конфлікті (К.Н. Томаса). Дана методика застосовувалась для виявлення способу реагування в конфліктній ситуації, результати якої представлено графічно (діаграма на рисунку 2).

Аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що для досліджуваних найбільш прийнятними способами поведінки реагування в конфлікті є: «Компроміс» ($X_{\text{сер.}} = 6,9$; $\sigma = 1,8$), «Співробітництво» ($X_{\text{сер.}} = 6,3$; $\sigma = 1,7$). Дані результати свідчать, що досліджувані налаштовані позитивно стосовно один до одного, у них присутні вміння та здібності конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, відстоюють свою позицію без зайвої запальності.

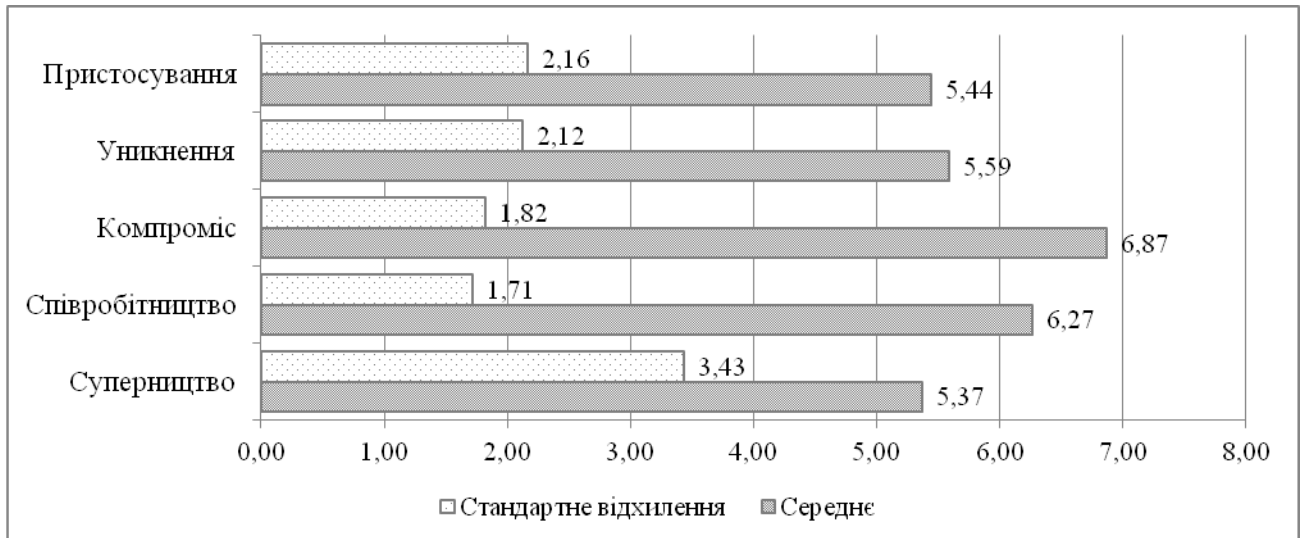


Рис.2. Первинна описова статистика за методикою «Оцінка способів реагування під час конфлікту» К. Н. Томаса

Шкала «Суперництво» ($X_{\text{сер.}} = 5,4$; $\sigma = 3,4$) отримала найменше середнє значення по даній методиці. Такий результат доводить, що студенти позитивно налаштовані в атмосфері вирішують конфлікти конструктивним шляхом.

Йти на компроміс у конфліктній ситуації – найбільш притаманний спосіб поведінки респондентів жіночої статі. Такий результат методики можна пояснити тим, що у жінки з дитинства закладені настановлення на поступливість, м'якість, делікатність, скромність, сором'язливість, чуйність, уміння зрозуміти і пробачити іншого, жертвність і дбайливість, що є безперечними ознаками компромісної поведінки.

Також відмітимо, що у заміжніх респондентів досить велика частка припадає на уникнення. Можливо тому, що заміжня жінка, задля збереження сімейного союзу, намагається різними способами уникати конфліктні ситуації, навіть попри те, що може бути і правотою в тій чи іншій ситуації.

У хлопців на першому місці – суперництво. Це могло визначитися віковим фактором, оскільки юнакам часто притаманний максималізм, присутній дух суперництва. На противагу, такий стиль як співробітництво виражений майже найменше. Тут також вбачаємо вік: відчуття співробітництва як вирішення конфлікту приходить позитивним досвідом з часом.

У нашому дослідженні також було проведено анкетування готовності до шлюбу студентів. За допомогою анкетування ми отримали первинну інформацію, яка дозволила з'ясувати певну соціально-психологічну характеристику емпіричної вибірки, а також співставити думки студентів різних курсів навчання чоловічої та жіночої статі. У процесі їх опитування ми з'ясували наявні серед них тенденції стосовно планів створення сім'ї. З цієї метою студентам задавалося питання: «Чи задумувалися Ви про створення сім'ї?». Варіанти відповіді пропонувалися такі: так, задумувався і вже готуюсь найближчим часом це зробити; загалом думаю, але не поспішаю це робити; ні, не задумувався. Виявилося, що в тій чи іншій мірі задумувалися над цим питанням 57% дівчат та 30% хлопців. Серед них 30% дівчат та 14% хлопців збираються найближчим часом створити сім'ю (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Результати опитування студентів щодо орієнтації на створення сім'ї (%)

Орієнтація студентів на створення сім'ї	Юнаки n=15	Дівчата n=15
Так, задумувався і вже готуюсь найближчим часом це зробити	14	30
Загалом думаю, але не поспішаю це робити	16	27
Ні, не задумувався	70	43

Як бачимо, серед дівчат такий відсоток значно більший, що можна пояснити традиційною зорієнтованістю жінки на сім'ю. На жаль, великий відсоток студентів вказали на те, що поки ще не замислювалися над цим питанням. Більшість з них, це хлопці 70%, а також є й дівчата – 43%. У процесі індивідуальних бесід з ними, ми з'ясували, що основною причиною цього є те, що вони «зайняті навчанням». Крім цього, деякі з них відповіли, що «...студенту створювати сім'ю, ще рано. Потрібно пожити для себе». Не зважаючи на наявність певного сенсу в їхніх поясненнях, все ж таки викликає занепокоєння той факт, що молоді люди не задумуються над дуже серйозним та доленосним, для їхнього майбутнього, питанням. Це свідчить про те, що специфіка сучасного життя нівелює шлюбно-сімейні стосунки, як найважливішу сферу життєдіяльності людини, в результаті чого інститут сім'ї втрачає споконвічну цінність.

Також було виявлено основні причини, що можуть впливати на готовність студентів ВНЗ створювати сім'ї. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що значна частина опитаних (43%) такими причинами вважають стан матеріального благополуччя; отримання самостійності, бажання відповідати нормам соціального оточення (35%); кохання (24%); особистісну зрілість (15%); бажання досягти певної мети (8%); сприятливі можливості для вибору шлюбного партнера, та приклад друзів (7%). Зважаючи на думку таких дослідників як Н.І. Олефірович, Т.О. Зінкевич-Куземкіна та Т.Ф. Велета, такі причини як отримання самостійності (спосіб відокремитися від батьків), бажання відповідати нормам соціального оточення та бажання досягти певної мети (отримати матеріальну чи соціальну вигоду) є неадекватною мотивацією створення шлюбу [42]. Через те виникає потреба в психологічній просвіті студентів, оскільки такі мотиви не є стабільною основою повноцінного кохання, а лише виявом егоїстичного «Я» особистості.

Як бачимо, соціальні чинники відіграють досить значну роль у появі настанов на створення молодою людиною сім'ї. Звідси, робимо висновок про те, що у процесі підготовки в умовах ВНЗ студентів до створення сім'ї важливо звертати їхню увагу на проблему, пов'язану з адекватністю мотивації створення шлюбу, сприяти усвідомленню ними груп мотивів, що здатні спонукати людину до вступу у шлюбне життя.

У ході дослідження було з'ясовано, що переважна більшість студентів (87%) є вихідцями з повних сімей. При цьому 12% з них оцінили шлюб батьків як відмінний, 61% – добрий, 27% – задовільний. Звідси можна припустити, що їхнє виховання здійснювалось в нормальних умовах, що, у свою чергу, позитивно вплинуло на їх психологічну готовність до створення сім'ї.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Щодо досліджуваних, які перебувають у шлюбі, визначено наступне: висока компромісність притаманна респондентам які належать до тих, що перебувають у «благополучних» шлюбах. Це говорить про те, що респонденти з даної категорії мають альтруїстичну поведінку в сім'ї, яка включає в себе компромісні рішення, навіть якщо до цих рішень ніколи не звертаються завдяки налагодженим гармонійним відносинам у повному взаєморозумінні. З даного аналізу, ми можемо констатувати, що існує взаємозв'язок між рівнем емпатії, та «задоволеності» шлюбом.

Порівняно значна доля високої компромісності у сім'ях говорить про цей стиль поведінки як одна із спроб збалансовувати «неблагополучні» відносини. Іншими словами, респондент жертвує своєю позицією задля збереження сімейного союзу. Низький та дуже низький рівень емпатії можливо, і є результатом їхньої «незадоволеності», адже коли в сім'ї, між подружжям, відсутня емпатія, не має ніякого співпереживання один одному, не має здатності використовувати способи взаємодії, які полегшують, наприклад, переживання іншої людини, то втрачається, взаєморозуміння між членами сім'ї, які через деякий час, можуть привести до розпаду даної сім'ї.

Щодо незаміжніх дівчат, то ми можемо відзначити, що вони більше йдуть на компромісне вирішення конфліктної ситуації. Компромісність можна пояснити тим, що домінуючі фемінінні якості дівчат значною мірою обумовлені соціальним контекстом при формуванні та розвитку, тобто мають соціокультурну детермінацію, так як є відображенням нормативних уявлень, що мають широке поширення в суспільстві. Дівчатам більше притаманні такі риси як доброта і справедливість, співчуття та доброзичливість, щирість, повага до інших людей і готовність допомагати їм, співпереживати, адже дівчат з дитинства виховують бути більш покладистими, терпимими.

Що стосується хлопців, то тут ми можемо відзначити, для даної вибірки є досить високим показник загальної конфліктності, непоступливості. Перевагу негативної агресії у хлопців можна пояснити вираженням запального характеру, нетерплячості до думки оточуючих. Шкала суперництва займає перше місце. Це може визначитися віковим фактором, оскільки юнакам часто притаманний максималізм, присутній дух суперництва. На противагу, такий стиль як співробітництво виражений майже найменше.

З цього можна зробити висновки, що дана група досліджуваних потребує психокорекційного впливу для покращення результативності конструктивної взаємодії, збільшення рівня комунікативної компетентності, та вдосконалення рівня розвитку емпатійних здібностей, що й являє перспективу наших подальших наукових доробків.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Семейная психология / Андреева Т. В. – Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї / Бондарчук О. І. – Курс лекцій. – К.: МАУП, 2003. – 96 с.
3. Кляпець О. Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Кляпець Ольга Яківна. Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2004. – 178 с.
4. Кошонько Г. А. Психологічні особливості становлення сімей майбутніх офіцерів: Автореф. дис... канд. психол. н.: 19.00.09 / Г. А. Кошонько– Хмельницький, 2005. – 20 с.
5. Мушкевич М. І. Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мушкевич Мирослава Іванівна. – Луцьк, 2005. – 251 с.
6. Онищенко Г. І. Рольова взаємодія в молодій сім'ї / Г. І. Онищенко, С. М. Хоружий. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С. Д. – К., 2003, т.V, ч.7. – С.191 – 197.
7. Федоренко Р. П. Психологія життєдіяльності молодії сім'ї в період кризи / Федоренко Р. П. Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 13. – К., 2004. – С. 140-144.
8. Шнейдер Л. Б. Семейная психология. / Шнейдер Л. Б. Учебное пособие для вузов. – Изд. 3-е. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2007. – 736 с.
9. Кочарян А. С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. – А. С. Кочарян – М.: Медицина, 1994. – 124 с.

References

1. Andreeva T. V. Semeynaya psihologiya / Andreeva T. V. – Ucheb. Posobie. – SPb.: Rech, 2004. – 244 s.
2. Bondarchuk O. I. Psihologiya slm'i / Bondarchuk O. I. – Kurs lektsiy. – K.: MAUP, 2003. – 96 s.
3. Klyapets O. Y. Psihologichni chinniki viboru molodoyu lyudinoyu tsivilnogo shlyubu: dis... kand. psihol. nauk: 19.00.05 / Klyapets Olga Yakivna. Institut sotsialnoi ta politichnoi psihologii APN UkraYini. – K., 2004. – 178 s.
4. Koshonko G. A. Psihologichni osoblivosti stanovlennya simey maybutnlh ofitseriv: Avtoref. dis... kand. psihol. n.: 19.00.09 / Koshonko Galina Appolinariivna. – Hmel'nitskiy, 2005. – 20 s.
5. Mushkevich M. I. Psihologichni osoblivosti vplivu batkivskoi sim'i na molode podruzhzhya: dis... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Mushkevich Miroslava Ivanivna. – Luts'k, 2005. – 251 s.
6. Onischenko G. I. Rolova vzaemodiya v molodiy sim'i / G. I. Onischenko, S. M. Horuzhiy. Zbirnik naukovih prats Institutu psihologii im. G.S. Kostyuka APN Ukraini. / Za red. Maksimenka S. D. – K., 2003, t.V, ch.7. – S.191 – 197.
7. Fedorenko R. P. Psihologiya zhittediyalnosti molodoi sim'i v period krizi / Fedorenko R. P. Psihologiya. Zbirnik naukovih prats NPU imeni M.P. Dragomanova. Vipusk 13. – K., 2004. – S. 140-144.
8. Shneyder L. B. Semeynaya psihologiya. / Shneyder L. B. Uchebnoe posobie dlya vuzov. – Izd. 3-e. – M.: Akademicheskii proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2007. – 736 s.
9. Kocharyan A. S. Psihoterapiya seksualnyih rasstroystv i supruzheskih konfliktov. – A. S. Kocharyan – M.: Meditsina, 1994. – 124 s.

O.Stavitskyi, I.Sigin. EMPIRE-DIAGNOSTIC ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF STUDENTS BEFORE FAMILY CREATION.

The article is devoted to the disclosure of the results of an empirical study of the communicative and personal readiness of students of a higher educational institution to the creation of a family. In the course of the study, the students' orientation towards the creation of the family was identified, and the main reasons that could affect their willingness to create a family were identified. Among such reasons are: personality maturity, favorable opportunities for choosing a marriage partner, getting autonomy, the desire to meet the social environment and the state of material well-being, love and desire to achieve a certain goal, an example of friends (who have already created their own family), the desire of parents to deprive son (daughter) the opportunity to lead a raucous lifestyle, the state of material well-being (the ability to provide material for the family, the availability of housing).

The research theoretically substantiates the concept of "readiness of a person to create a family", which reflects the active state of man, his establishment on the creation of a family, as well as knowledge of the basics of family and marriage life. The components of such readiness are: motivational (a set of motives, adequate to the goals and objectives of creating a family), cognitive (a set of knowledge necessary for the student, which he needs to create a family), operational and communicative (a set of skills and abilities to interpersonal interaction with representatives the opposite gender) and personal (the system of personality characteristics of the student that affects the readiness to create a family).

Key words: family, student, psychological readiness, conflict, aggression, depression, setting, somatization, youth.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНИХ ДЕФОРМАЦІЙ МОЛОДІ В УМОВАХ ЕКОНОМІЧНОЇ КРИЗИ

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми особистісних деформацій молоді в умовах економічної кризи. Деформація особистості визначається як певні зміни, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і професійно-ефективне функціонування. Найбільш значущими наслідками економічної кризи на рівні особистості є деформація самосвідомості, формування неадекватної самооцінки, спотворення образу-Я, суперечливість або асоціальність ціннісно-смыслових орієнтацій, незрілість емоційно-вольової та обмеженість мотиваційної сфер. З урахуванням сучасних наукових досліджень в статті викладено результати теоретичного вивчення вищезгаданої проблеми.

Ключові слова: особистісні деформації, дисгармонізація особистості, соціалізація особистості, образ-Я, ціннісно-смыслові орієнтації, самореалізація.

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы личностных деформаций молодежи в условиях экономического кризиса. Деформация личности определяется как некоторые изменения, которые нарушают целостность личности, понижают её адаптивность и профессионально-эффективное функционирование. Наиболее значимыми последствиями экономического кризиса на уровне личности есть деформация самосознания, формирование неадекватной самооценки, искажение образа-Я, противоречивость или асоциальность ценностно-смысловых ориентаций, незрелость эмоционально-волевой и ограниченность мотивационной сфер. С учетом современных научных исследований в статье изложены результаты теоретического изучения вышеуказанной проблемы.

Ключевые слова: личностные деформации, дисгармонизация личности, социализация личности, образ-Я, ценностно-смысловые ориентации.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство перебуває у фазі реформації та становлення, що зумовлює появу різноманітних кризових явищ, серед яких особливе місце займає економічна криза. Саме економічна криза має особливо значний вплив на формування і розвиток особистості. Нестабільна ситуація, що склалася сьогодні у державі, породжує в особистості внутрішню напругу, змушує її відчувати невпевненість у завтрашньому дні, що може призводити до появи особистісних деформацій. Якщо особистість дорослої людини є сформованою та зазвичай характеризується стійкістю, то особистість молоді людини в значній мірі підвладна негативним впливам та піддається реконструкції.

Сьогодні, коли на особистість впливають постійні труднощі, котрі виникають у соціальній та економічній сферах, коли йде руйнування звичних ціннісних орієнтацій, змінюється стиль життя й утруднюється соціальна адаптація, досягти стійкості до впливу особистісної деформації неможливо без рекомендацій психологів з її профілактики та подолання.

Результатом дослідження змісту та структури феномену деформації є загальноприйняте його визначення як когнітивного викривлення, психологічної дезорієнтації особистості, котра формується під постійним тиском зовнішніх та внутрішніх факторів і призводить до формування специфічного типу особистості. Деформація особистості—це зміни, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і професійно-ефективне функціонування. Якщо ці професійні зміни розцінюються як негативні, тобто такі, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і стійкість, то їх варто розглядати як професійні деформації. Дослідники відзначають, що найбільш значимими наслідками економічної кризи на рівні особистості є деформація самосвідомості, формування неадекватної самооцінки, спотворення образу —Я, суперечливість або асоціальність ціннісно-смыслових орієнтацій, незрілість емоційно-вольової та обмеженість мотиваційної

сфер. Та незважаючи на всі дослідження в цій області, проблема має недостатню теоретичну розробленість та емпіричне дослідження, залишається маловивченою і не втрачає актуальності, особливо в нинішній час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема особистісних деформацій активно досліджувалась багатьма представниками як вітчизняної, так і зарубіжної науки та була предметом аналізу психологів і наукових представників суміжних галузей. Це зумовлено її важливістю та значущим впливом на всі сфери життя людини, яка страждає від появи особистісних деформацій, успішність її навчальної та професійної діяльності, самореалізованість в суспільному та особистому житті тощо.

Дослідженням цієї проблеми займалися такі вчені, як Б.Г. Ананьєв, Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.І. Папкин, К.К. Платонов, А.М. Столяренко. Вони визначали вплив особистісних деформацій на гармонійність й цілісність особистості та аналізували їх наслідки.

Підходи до дослідження особистості, які лягли в основу аналізу її деформацій були висунуті такими вченими, як Ф.Б. Березин, Б.С. Братусь, Ф. Зімбардо, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Еріксон тощо. Проблемою професійних деформацій займалися Н.В. Андреев, С.П. Безносков, А.М. Столяренко, Л.Б. Филонов, Г.Г. Шиханцев та інші.

Найбільший внесок у розкриття психологічних основ та детермінант особистісних деформацій здійснили С.П. Безносков, Г.А. Бєрулава, В.В. Бойко, Р.М. Грановська, Є. Зеєр, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Б.Д. Новиков.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є проведення теоретичного аналізу особливостей виникнення та прояву особистісних деформацій молоді в умовах економічної кризи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистісна деформація є складним психологічним феноменом, який на даний момент недостатньо вивчений в науці. Утворення особистісних деформацій слід розглядати в тісному взаємозв'язку з такими явищами, як дисгармонізація особистості, професійна деформація, невротизація, порушення структури особистості. Аналіз цієї проблеми слід здійснювати з урахуванням тих умов, що сприяють гармонійному розвитку особистості та перешкоджають появі особистісних деформацій. На виникнення особистісних деформацій впливає ряд факторів, серед яких можна виділити стабільність та адекватність «Я»-концепції, соціальна активність, виконання людиною тих соціальних ролей, що відповідають її індивідуальним характеристикам та мотивам поведінки. Особливо важливим, на нашу думку, фактором, здатним призвести до особистісної деформації молоді є економічне становище, що склалось на сьогодні в країні. Зокрема, соціально-економічна нестабільність є тією передумовою, що негативно впливає на молоду людину та призводить до її дисгармонізації. І.А. Алексєєва відзначає, що деформація структурних компонентів особистості відбувається не в усіх сферах відразу, в першу чергу, це залежить від минулого негативного життєвого досвіду та від особливостей сприймання його особистістю [1]. Одним з небажаних наслідків негармонійного переживання економічної кризи та неадекватного розв'язання рольового конфлікту, що її супроводжує, є особистісні дисгармонії. З точки зору рольової концепції можна розглядати такі особистісні дисгармонії:

а) особистісний інфантилізм (нерозвиненість чи запізнення в розвитку життєвих ролей);
б) девіантна поведінка як засвоєння таких моделей поведінки (ролей), які не сприяють адаптованості особистості і ведуть до соціальної дезадаптації або до сурогатних форм адаптації;

в) дисгармонійність життєвого сценарію людини, тобто схильність до поведінки, що є причиною всіляких життєвих невдач; окремим видом дисгармонійного життєвого сценарію є такий, що призводить до випадків віктимної поведінки (в широкому розумінні цього слова), тобто не лише до поведінки, що провокує агресивну поведінку з боку потенційного агресора, а й до провокування ставлення до себе, як до уособлення ролі "жертви" всіляких обставин та інших людей. До особистісних дисгармоній призводять психологічні проблеми, які неадекватно вирішуються людиною, або інші патогенні події чи фактори: рольові конфлікти,

несприятливі поведінкові комплекси, негативний досвід рольової поведінки, неадекватні уявлення про рольові очікування, неприйняття ролей та інші. Всі випадки порушення рольової поведінки можна об'єднати під узагальнюючою назвою "рольова дезадаптація". Можна виділити ряд причин рольової дезадаптації:

1. Рольовий дефіцит чи незасвоєння особистісних ролей. Пояснюється особливостями соціалізації, у зв'язку з якими особистості не вдається сформувати деякі важливі життєві ролі. Поняття «рольового дефіциту» описане Дж. Морено, який вважав, що він може викликатися як психологічними, так і клінічними причинами. До подібних наслідків може приводити і явище, яке Дж. Морено назвав "атрофія ролі", чи вторинний рольовий дефіцит.

2. Рольовий інфантилізм чи фіксація на інфантильних ролях і таких, що віджили, труднощі звільнення від них. Багато ролей хронологічно передують іншим, таким, що приходять їм на зміну.

3. Рольова дисгармонія чи формування неконструктивних і не адаптивних ролей. Такі ролі можуть бути пов'язані з формуванням негармонійних життєвих сценаріїв, віктимною поведінкою чи з різноманітними поведінковими девіаціями людини, наприклад, алкоголізмом, асоціальною поведінкою, сексуальними девіаціями тощо [6]. Людська особистість може не тільки розвиватися від нижчих форм до вищих (прогресувати), зупинятися у своєму розвитку, а й деградувати (рухатися назад, занепадати), що свідчитиме про її регрес. Регрес— перехід від вищих форм до нижчих, зміна до гіршого, занепад. Такі зміни можуть бути тимчасовими, стійкими або незворотними. Особистісний регрес зумовлюється поступовими, безперервними і незворотними змінами, що можуть бути пов'язані з віком, особливостями психіки, а також особливостями управлінської діяльності, системним оточенням.

У психології на сьогодні ще недостатньо досліджено чинники регресивного розвитку особистості. Вважають, що однією з детермінант його можуть бути процеси у суспільстві: суспільні відносини, що значною мірою визначають спрямованість особистості, за певних умов можуть призвести до звуження її інтересів. Тобто на певних етапах суспільного розвитку діє механізм гальмування людської активності, який є найбільш значущим. Він об'єднує такі спонуки:збереження і розвиток досягнутого у взаєминах людей як основи особистісного росту; уникнення діяльності, що містить елементи ризику, особливо ризик порушити неформальні відносини, стереотипізацію мислення; абсолютизація адміністративної концепції управління. Наприклад, на етапі трансформації політичної, соціально-економічної систем українського суспільства чітко окреслилися дві особливості особистості, які змінилися під впливом суспільних процесів: нездатність враховувати у своїй діяльності інтереси інших людей чи організацій; орієнтація на найближчі цілі, відсутність бачення перспективи. Регресивний розвиток особистості можуть спричинити організаційні умови в установі. В управлінській практиці поширеною є «організаційна лінь», в основі якої — звички та інерція. З нею пов'язані неправильне планування робочого часу, невміння встановлювати пріоритети, визначати головні завдання, стратегічні дії, вчинки. Вірогідність деформації особистості зростає за відсутності стійких вимог до діяльності, зворотного зв'язку, об'єктивного оцінювання здібностей, поведінки. Деформуючий вплив соціального середовища виявляється через постійну увагу оточення, захоплення, захвалювання,відсутність опору оточуючим. Гіпертрофія(диспропорційність) особистості, яка є передумовою її деформації, виникає як реакція на певні соціальні впливи і поступово набуває власної логіки розвитку. За таких умов активність особистості виявляється у створенні нею середовища, яке сприяло б домінуванню негативних якостей у її особистісній структурі. Про деформацію мотиваційної сфери особистості свідчать: замкненість мотиваційної сфери тільки на власних інтересах, невідображеність у ній суспільних потреб; домінування над іншими, завищена самооцінка, що спричинює заниження результатів роботи, формування комплексу власної винятковості. Схильність особистості до регресії, деформації засвідчують такі психологічні чинники: емоційна напруга, яка сприяє розвитку негативних особистісних процесів;висока інтенсивність праці; хронічний дефіцит часу; відсутність необхідної свободи у процесі підготовки та прийняття рішень; стреси, викликані

умовами і результатами праці (занадто високий чи низький рівень відповідальності, придушення ініціативи, невикористання досвіду, кваліфікації, можливостей тощо); виникнення і тривале існування конфліктних ситуацій; неадекватні винагороди за роботу; неадекватна підтримка від керівників; постійні та невинновдані новації, зміни, переміщення.

Явище особистісної деформації близьке до поняття невротизації, яка розглядається як процес набуття людиною стану неврозу. Невроз же розглядається як зворотне психічне порушення, що усвідомлюється людиною, обумовлене дією психотравмуючих чинників і протікає з емоційними і сомато-вегетативними розладами. Причиною неврозів є стресова ситуація. Вона може бути як гострою, так і хронічною (епізодичні або постійні деструктивні прояви певної ситуації). Перш за все необхідно розвести поняття невротизації та неврозу. Для пояснення другого терміну в літературі використовується досить чітке означення Розенбаха: неврози—нервові розлади, які заважають правильному виконанню тих рухів, які необхідні для здійснення певної діяльності, тоді як відповідні м'язи при інших умовах не виявляють відхилень від норми. При розгляді невротизації акцент ставиться на процес набуття одного із 3 видів неврозу: істерії, неврастенії, неврозу нав'язливих станів. Дані порушення відносяться до захворювань нервової системи, тоді як координаторний невроз відноситься до захворювання опорно-рухової системи. Відповідно, акцент зсувається на розгляд питань про вплив трудової діяльності на вищу нервову діяльність людини.

Деформації особистості призводять до її дисгармонійного розвитку. Гармонійний розвиток особистості являє собою збалансований, домірний у певному сенсі розвиток окремих підструктур у загальній психологічній структурі особистості, а саме: підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології. Деякі особистісні дисгармонії виникають як наслідок невідповідності у розвитку окремих підструктур особистості базовій психофізіологічній її підструктурі, що визначає динамічні характеристики усіх психічних процесів. Саме цей тип невідповідності можна позначити як психолого-типологічну неконгруентність. Отже, психолого-типологічна неконгруентність являє собою невідповідність у психодинамічному плані підструктур особистості підструктурі психофізіологічних властивостей, зокрема, темпераменту як її фундаменту. Психічні новоутворення особистості набувають у такому разі інших психодинамічних характеристик, аніж ті, на які розрахована нервова система особистості. Мова йде про енергетичні (мотивація, активність, моторика, емоційність) і часові (темп, ритм, швидкість) характеристики функціонування підструктур особистості, які мають відповідати, але не відповідають тим нормам, на які запрограмована від народження нервова система, і які визначаються темпераментом особистості. Звичайно, в ідеалі особистість має бути в цьому відношенні конгруентною, але в дійсності це буває не завжди. Психолого-типологічна або психодинамічна конгруентність виступає як важлива особистісна передумова вибору профільного навчання, професійного становлення, способу життя особистості. Рівень психолого-типологічної конгруентності певною мірою залежить від адекватності сімейного виховання, відреалізації у навчанні індивідуального підходу, від ступеня розвитку інтелектуальних здібностей та врахування належності учнів до того чи іншого типу темпераменту. Неврахування індивідуально-типологічних властивостей особистості в умовах навчально-виховного процесу може призвести до виникнення неконгруентності, гострих особистісних проблем, певних патогенних тенденцій і психосоматичних хвороб у підлітків. Виявлено, що в розглянутих психолого-педагогічних системах поза увагою дослідників залишилася психолого-типологічна конгруентність. Для уникнення цієї обмеженості гармонізацію розвитку особистості доцільно здійснювати в контексті особистісного підходу за умов впровадження відповідного психолого-педагогічного забезпечення процесу виявлення й корекції особистісних дисгармоній, пов'язаних із психодинамічною неконгруентністю.

Можна стверджувати, що сьогодні предметний світ досяг значного розвитку і є досить складним. Він дедалі більше перебудовує не лише спосіб життя, а й багато душевних і тілесних процесів. До наслідків такої «перебудови» потрібно зарахувати: пришвидшення ритму життя; гігантське збільшення виробництва і споживання психоактивних ліків

(снодійних, седативних, тонізуючих, стимулюючих тощо); збільшення виробництва і споживання психоактивних наркотичних речовин (алкоголю, наркотиків, токсикантів). Пришвидшення ритму життя призвело до значного підвищення стресового навантаження. Найсумніші наслідки цього значне збільшення психічних розладів, суїцидів, психогенних захворювань. Часом інструментальний світ починає дублювати, заміщувати або закривати світ природний. Крім того, інструментальний світ має надзвичайно багато можливостей для побудови ілюзій. Враховуючи це, один з аспектів гармонії особистості є узгодженість розвитку й функціонування основних сфер особистості. З Середніх віків у західній цивілізації домінують цінності розвитку пізнавальної (когнітивної) сфери особистості. Однак, велика кількість знань не робить автоматично людину ні гармонічнішою, ні благополучнішою, ні щасливішою. Такий однобічний розвиток призвів у XX ст. до науково-технічної революції без адекватних, розмірених просувань у гуманітарному розвитку. Саме в цьому причина руйнування екології планети й «топання на місці» в духовній сфері. Це також спричинює брак розвитку емоційно-почуттєвої сфери, невротизацію суспільства і зниження життєвого тону людей у багатьох, зокрема й високорозвинених (технологічно) країнах. На контроль і стримування емоцій затрачають чимало енергії. Розглядаючи гармонію, широко використовують різні поняття: загальнонаукові (рівновага, цілісність, інтегрованість), природничі (адаптація, здоров'я), гуманітарні (благополуччя, соціальна зрілість, особистісна зрілість, душевна рівновага). Здебільшого поняття гармонії розкривають через поняття узгодженості й доцільності. «Узгоджений» — це такий, що досяг єдності, «доцільний» — у якому правильно співвідносяться його частини. Гармонія — вищий рівень інтегрованості особистості порівняно зі стійкістю особистості, а стійкість — вищий рівень інтегрованості особистості порівняно з адаптованістю. Інтегрованість особистості — це її цілісність (відповідно до етимології терміна «інтеграція»). Поняття гармонії та інтегрованості досить тісно пов'язані, але не еквівалентні. Особистість може бути інтегрованою й негармонійною. Але не може бути гармонійною і неінтегрованою. Гармонія особистості — це узгодженість і пропорційність основних аспектів буття особистості: багатовимірний простір особистості, часу й енергії особистості (і потенційної, і реалізованої). Пропорційність кількісних характеристик простору, часу й енергії особистості можна конкретизувати як пропорційність між обсягом простору особистості, швидкістю особистісного часу і рівнем енергії особистості.

Особливе місце серед явищ, що виникають у відносинах, посідає їх дисгармонія. У її основі лежить напруженість міжособистісних відносин. Світ людини побудований на рівновазі сил, що ним рухають, на взаємодії протилежностей. Більшість явищ можуть бути визначені за тими чи іншими характеристиками, котрі мають протилежні полюси. У цій діалектиці відбита не лише будова понятійного апарату, але й найбільш поширений стан людини — єдність ознак гармонії та дисгармонії одночасно, наявність деяких їх сполучень з переважанням у той чи інший бік [3]. За О.І. Мотковим під психологічною гармонією розуміється, по-перше, наявність у людини психічного, особистісного, соціального та духовно психологічного здоров'я [4]. У загальних рисах це: відсутність виражених психічних захворювань (психічне здоров'я); оптимальна внутрішня узгодженість, збалансованість різних спочатку генетично заданих (базових) і мотивацій які з'являються у житті, характерологічних та культурологічних рис різного рівня і змісту один з одним, а також з пізнавальними, психофізіологічними і фізичними можливостями побудови поведінки (особистісне здоров'я); оптимальна зовнішня збалансованість особистості з оточуючими соціальними умовами, мікро- і макросоціальної середовищем (соціально-психологічне здоров'я); оптимальна зовнішня збалансованість особистості з природними середовищами, з світом в цілому (духовно-психологічне здоров'я).

За К. Роджерсом психологічна гармонія виражається в правильній організації та оптимального функціонування і розвитку індивідуума (в межах заданих природою можливостей) [5]. Вона є синонімом наявності у людини здорового, різноманітного та цікавого життя, з елементами "своєї гри", своєї справи і творчості, з високим самоприйняттям та прийняттям в цілому навколишнього соціального та природного світу.

Потреба знаходити, розуміти або переживати сенс свого буття посідає, можливо, центральне місце в духовному просторі особистості. Втрата сенсу життя призводить не лише до значної дисгармонії, а й до депресивних станів, суїцидних намірів.

Тривалий характер негативних соціальних процесів і наростаючі явища економічної кризи привели до розпаду звичних соціальних зв'язків, безлічі дрібних конфліктів всередині людини і при спілкуванні з іншими членами суспільства. Переживання особистого досвіду кожної людини сформували загальну картину суспільних негараздів. Переосмислення життєвих цілей і крах усталених ідеалів і авторитетів сприяло втраті звичного способу життя, втрати багатьма людьми почуття власної гідності. Звідси - тривожна напруженість і розвиток «кризи ідентичності особистості». Така криза визначається ригідністю (негнучкістю) особистісних установок. Людина не в силах змінити намічену раніше програму своїх дій. А умови життя - вже інші, вони об'єктивно вимагають перебудови стереотипів поведінки при мінливих суспільних відносинах і економічній ситуації.

Виділяють три можливих варіанти розладів. Перший виражається в апатії, відчуженості, соціальної відгородженості. Це викликає надмірну тривожність, астенічну (психічну слабкість) або депресивні розлади. Другий варіант супроводжується афективною (драгівливою, вибуховою) нестійкістю, руйнівною, спрямованою назовні агресією, зниженням толерантності до чинників, неприємно впливає на людину. Послаблюється контроль за своєю поведінкою. Третій варіант - розвиток магічного мислення з надцінними ідеями містичного, ірраціонального змісту.

Як розвиваються в часі соціально-стресові розлади? Виникають приблизно такі ж захисні реакції, як при впливі на людину інших психотравмуючих факторів. Спостерігаються три послідовні етапи, зокрема, перший етап - тривалий перебіг реакції тривоги. Ця захисна реакція, яка відразу супроводжує спробу пристосуватися до мікросоціальних умов, що змінилися. Другий етап - відносно пристосування до життя в умовах, що змінилися, етап резистентності. Третій етап - напружений резистентний спокій. Перший етап формує у багатьох людей активне протистояння зміненим умовами життя, другий (при неможливості адаптуватися до нових умов) викликає перш за все стомлене байдужість, а третій - є базою формування багатьох форм і варіантів невротичних і соматичних розладів. Розуміння цих етапів - важливий фактор при оцінці стану хворого і розробці комплексу лікувальних рекомендацій. Як же можна допомогти людині, не розгойдувати місток над прірвою між передхворобою і хворобою? Найчастіше нескінченні вмовляння і вмовляння близьких не мають ніякої сили. Реальний інструмент, перш за все, психотерапія. Основна її мета - зміна неадекватних емоційних реакцій і форм поведінки. Необхідно, щоб пацієнт усвідомив причинно-наслідковий залежність розлади психіки від його системи відносин до себе і до оточуючих. Від психотерапевта це вимагає розуміння особистості хворого, знання його мотивацій, взаємин із зовнішнім світом. Сьогодні стала популярною групова психотерапія. У лікарів-психотерапевтів є свої відпрацьовані методики по веденню бесіди з групою людей, що зазнають схожі страждання. Психотерапія дозволяє ефективніше відновлювати відносини з собою і світом, перебудовувати їх за рахунок впливу на основні складові, що формують особистість, - пізнавальну, емоційну і поведінкову. За допомогою психотерапії пробуджуються резерви психіки людини для активної діяльності навіть в умови несприятливих соціальних умовах. Поступово при лікуванні людина знаходить сили протистояти життєвим обставинам, знаходити шляхи обходу «брин» на своєму шляху. Він навчається відрізняти дрібні проблеми від великих, встановлювати пріоритети в їх рішеннях. Відновлюються навички спілкування, терпимість до чужої думки. І другий шлях - застосування антидепресивної і заспокійливої лікарської терапії. Тут найголовніше - дозування, найтонший інструмент в арсеналі лікаря. Необхідні профілактика соматичних захворювань або їх лікування, оскільки при фізичному здоров'ї легше домогтися психічного благополуччя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, радикальні суспільно-політичні та соціально економічні перетворення, які протікають у нашій державі на початку нового тисячоліття, супроводжуються формуванням нового соціо-

та етнокультурного середовища, у якому відбувається становлення нового типу громадянина та особистості нашого співвітчизника. Забезпечення молодого покоління надійною базою знань, професійних умінь та навичок відповідно до вимог часу, а також до морально-ціннісних настанов зі збереженням у той самий час вікових традицій нашого народу мають сприяти, у першу чергу, психологічна наука та педагогіка, на основі яких і здійснюється реформування в усіх професійних сферах. Постійна соціальна напруженість та конфліктність суспільства, його нетривкі духовні орієнтири, нестабільні матеріально-побутові умови життєдіяльності та праці, постійно зростаюча інтенсифікація інформаційних потоків, вимагають їх вчасного та якісного переопрацювання; інноваційні процеси, повсякденна емоційно насичена комунікативна активність складають сукупність факторів соціогенної невротизації особистості, формування у неї різного виду внутрішніх дисгармоній, що проявляються, зокрема, у феноменах "професійного стресу" та "емоційного вигорання" професіонала.

Узагальнюючи проаналізований матеріал слід зазначити, що особистісна деформація є складним психологічним феноменом, який на даний момент недостатньо вивчений в науці. Утворення особистісних деформацій слід розглядати в тісному взаємозв'язку з такими явищами, як дисгармонізація особистості, професійна деформація, невротизація, порушення структури особистості. Аналіз цієї проблеми слід здійснювати з урахуванням тих умов, що сприяють гармонійному розвитку особистості та перешкоджають появі особистісних деформацій.

Список використаних джерел

1. Андрієнко Є. В. Самоактуалізація студентів педвузів / Є. В. Андрієнко // Психологічний інститут РАТ: матеріали симпозіуму. – М., 2002. – №1. – С. 17-25.
2. Коростилева Л.А., Кравченка О.Н. Шляхи професійної і мистецької самореалізації людини. – СПб., 1997. – 300 с.
3. Костюкова С. В. Професійне самовизначення молоді/ С. В. Костюкова // Професійне освіту. – М., 2001. – №2. – С. 67–75.
4. Максименко С. Д. Генеза становлення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Генеза, 2007. – 148с.
5. Папуча М. В. Проблеми психології особистісного розвитку / М. В. Папуча – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
6. Павелків Р. В. Вікова психологія: [навч. посібн.] / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008.– 432с.

References

1. Andriyenko YE.V. Samoaktualizatsiya studentiv pedvuziv / YE.V. Andriyenko // Psykholohichnyy instytut RAT: materialy symposiumu. – M., 2002. – №1. - S. 17-25.
2. Korostyleva L.A., Kravchenka O.N. Shlyakhy profesinyoyi i mystets'koyi samorealizatsiyi lyudyny. – SPb., 1997. – 300 s.
3. Kostyukova S.V. Profesiynne samovyznachennya molodi/ S.V. Kostyukova // Profesiynne osvitu. – M., 2001. – №2. – S. 67–75.
4. Maksymenko S.D. Heneza stanovlennya osobystosti / S.D. Maksymenko – K.: Heneza, 2007. – 148s.
5. Papucha M.V. Problemy psykholohiyi osobystisnoho rozvytku / M.V. Papucha – Nizhyn: PP Lysenko M.M., 2008. – 384 s.
6. Pavelkiv R.V. Vikova psykholohiya: [navch. posibn.] / R.V. Pavelkiv, O.P. Tsyhypalo. – K.: Akademvydav, 2008 - 432s.

O. Sozoniuk. THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF YOUTH PERSONAL DEFORMATIONS IN THE CONDITIONS OF ECONOMIC CRISIS.

The article is about theoretical analysis of the problem of youth personal deformations in the conditions of economic crisis. Deformation of personality is defined as changes that violate the

integrity of the individual, reduce its adaptability and professionally effective functioning. The most important consequences of economic crisis on the level of a personality is deformation of self-awareness, the formation of inadequate self-esteem, distortion of the image of personality, contradiction or asociality of value-semantic orientations, immaturity of emotional, volitional and limited motivational spheres. Moreover the formation of personality's deformations should be considered in close connection with these phenomena as disharmonization of a personality, professional deformation, neuroticism and violation of personality structure. The analysis of this problem should be accomplished taking into account the conditions that promote the harmonious development of personality and prevent the emerge of personal deformation. The occurrence of personality deformations is influenced by a number of factors, among which we can distinguish the stability and adequacy of the "I" -concept, social activity, and implementation of those social roles that correspond to the individual characteristics and motives of behavior of the person. The economic situation in the country is also an important factor that causes the deformation of a personality of youth. In particular, socio-economic instability is a major precondition, which negatively affects young people and leads to their disharmonization.

Key words: personality deformations, disharmonization of personality, socialization of personality, image-I, value-sense orientation, self-realization.

УДК 159.922.7: 37.015.3

І. С. ХОМИЧ

МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Стаття присвячена аналізу психологічної готовності дошкільника до навчання у школі з погляду змістовного обґрунтування необхідного і достатнього рівня актуального розвитку першокласника. Найважливішим у цьому плані визначається мотиваційний компонент. Соціальні мотиви учіння розглядаються у взаємозв'язку із самою учбовою діяльністю. Схвалення вчителя має значний вплив на визначення потреби дитини в новій соціальній позиції, і, кінцевим чином, саме похвала вчителя мотивує учбову діяльність дитини. Внутрішня позиція утворюється із поєднання пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні з дорослими на новому рівні. Саме це дозволяє учневі свідомо створювати і виконувати намір, що лежить в основі механізму довільної поведінки.

Ключові слова: навчання, мотивація, дошкільник, першокласник, учбова діяльність, вчитель, соціальна позиція, пізнавальні потреби, довільна поведінка.

Статья посвящена анализу психологической готовности дошкольника к обучению в школе с точки зрения смыслового обоснования необходимого и достаточного уровня актуального развития первоклассника. Как самый главный в этом плане представлен мотивационный компонент. Социальные мотивы обучения рассматриваются во взаимосвязи с учебной деятельностью. Одобрение учителя имеет значительное влияние на формирование потребности ребенка в новой социальной позиции. Поэтому именно одобрение учителя мотивирует учебную деятельность ребенка. Внутренняя позиция состоит из объединения двух потребностей: познавательной и потребности общения со взрослыми на новом уровне. Именно это позволяет ученику сознательно создавать намерение, которое лежит в основе произвольного поведения.

Ключевые слова: учение, мотивация, дошкольник, первоклассник, учебная деятельность, учитель, социальная позиция, познавательные потребности, произвольное поведение.

Постановка проблеми. Підсумком розвитку дитини дошкільного віку є її психологічна готовність до навчання у школі. Питання готовності дитини до школи є важливим з точки зору успішності навчання та засвоєння шкільних знань, з точки зору адаптації дитини до школи і з точки зору розвитку особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжні дослідження шкільної зрілості в основному направлені на створення відповідних тестів, в роботах же вітчизняних психологів, таких як Л. І. Божович і Д. Б. Ельконін міститься глибоке теоретичне опрацювання питань психологічної готовності до школи з погляду змістовного обґрунтування необхідного і достатнього рівня актуального розвитку першокласника [2; с. 32-34].

У теоретичних роботах Л.І. Божович основний акцент робився на значення афективно-потребової сфери у формуванні особистості дитини. З цих же позицій розглядалася психологічна готовність до школи, тобто найбільш важливим визнавався мотиваційний план. Були виділені дві групи мотивів навчання:

1) широкі соціальні мотиви учіння, або мотиви, пов'язані з потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин;

2) мотиви, пов'язані безпосередньо з учбовою діяльністю, або пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і в оволодінні новими вміннями, навиками і знаннями [2].

Л. С. Виготський говорить про рівень актуального розвитку, який, на думку вченого, має бути таким, щоб навчальна програма потрапляла в «зону найближчого розвитку» дитини. «Зона найближчого розвитку» визначається тим, чого дитина може досягти у співробітництві з дорослим. Співробітництво при цьому розуміється досить широко: від запитання до прямого пояснення вирішення завдання [5].

І. В. Дубровіна характеризує поняття соціальної зрілості як потребу дитини у спілкуванні з ровесниками та вміння підпорядковувати власну поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання [7].

Крім традиційного підходу у психології існує інший погляд на проблему готовності до школи через поняття індивідуальності, що заснований на концепції Б. Г. Ананьєва. Ключ до вирішення проблеми шкільної дезадаптації знаходиться, згідно цього погляду, в розвитку індивідуальності дошкільнят [1].

Формулювання цілей статті. Метою нашого повідомлення є дослідження питання психологічної готовності до навчання у школі, зокрема, зробимо акцент на мотиваційній складовій цього процесу. Складність проблеми зумовлена неоднозначністю зв'язків, що існують між цими конструктами, багатоаспектністю детермінуючих основ процесу, величезною теоретичною значущістю розкриття його закономірностей. Згідно із сформульованою метою нашими завданнями є: здійснення теоретичного аналізу проблеми психологічної готовності до шкільного навчання; розкриття взаємозв'язку мотивації із успішністю засвоєння шкільної програми; опис особливостей довільної поведінки як важливого новоутворення молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як стверджує М. М. Заброцький, основною особливістю молодшого шкільного віку є зміна соціальної позиції особистості: вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного та класного колективів, де слід дотримуватися нових норм поведінки, вміти підпорядковувати свої бажання новому розпорядку тощо. Усе це сприймається дитиною як певний переломний момент у житті, що супроводжується ще й перебудовою системи взаємин з дорослими, найбільш авторитетною фігурою серед яких є вчитель [9]. Дитина, готова до школи, хоче вчитися і тому, що їй хочеться зайняти певну позицію в товаристві людей, а саме позицію, що відкриває доступ в світ дорослості, і тому, що у неї є пізнавальна потреба, яку вона не може задовольнити удома. Поєднання цих двох потреб сприяє виникненню нового відношення дитини до навколишнього середовища, названого Л.І. Божович «внутрішньою позицією школяра». Цьому новоутворенню Л.І. Божович надавала дуже великого значення, вважаючи, що «внутрішня позиція школяра» може виступати як критерій готовності до шкільного навчання [2; с. 36]. Але слід відмітити, що і „внутрішня позиція", і широкі соціальні мотиви учіння - явища суто історичні. Річ у тому, що система суспільного виховання і навчання, що існує в нашій країні, припускає декілька ступенів дорослішання:

—ясла, дитячий сад – дошкільне дитинство: до дітей ставляться, як до малюків;

- школа – зі вступом до школи дитина стає на першу сходинку дорослішання, тут починається її підготовка до самостійного дорослого життя; саме таке значення надається школі в нашому суспільстві;
- вища школа або робота – дорослі люди.

Таким чином, школа є сполучною ланкою між дитинством і дорослістю, причому якщо відвідини дошкільної установи є обов'язковими, то відвідини школи до цих пір були строго обов'язковими, і діти, досягаючи шкільного віку, розуміють, що школа відкриває їм доступ до дорослого життя. Звідси і з'являється бажання піти вчитися у школу, щоб зайняти нове місце в системі суспільних відносин. Саме цим, як правило, пояснюється те, що діти не хочуть вчитися удома, а хочуть вчитися у школі: їм недостатньо задовольнити тільки пізнавальну потребу, їм ще необхідно задовольнити потребу в новому соціальному статусі, який вони отримують, включаючись в учбовий процес як в серйозну діяльність, що призводить до результату, важливого як для дитини, так і для дорослих, які її оточують.

Соціальні мотиви учіння дітей, що вступали до школи, визначалися тією конкретною історичною обстановкою, в якій жили діти. В той час, коли школа була обов'язковою для здобування середньої освіти, причому вона була єдиною загальноосвітньою ланкою, що виключало існування привілейованих учбових закладів, але саме тому сам по собі вступ до школи хоч і означав для дитини перехід на новий віковий ступінь, проте нічим не відрізняв її від решти однолітків, а тому соціальні мотиви учіння були пов'язані з самою діяльністю учіння.

Як правило, в афективно-потребовій сфері дитини, що вступає до школи, представлені різні мотиви учіння, але будь-який один може домінувати. Розберемо послідовно різні випадки домінування того або іншого мотиву. Сьогодні в нашому суспільстві знову з'являються ліцеї і гімназії, а єдина загальноосвітня школа перестає існувати. У зв'язку з цим незабаром можуть з'явитися нові соціальні мотиви учіння, оскільки ряд учбових закладів виділяються в престижні. Як вже було сказано, до соціальних мотивів учіння відносяться мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти нову соціальну позицію, а також з потребою в спілкуванні на новому рівні, що припускає оцінку і схвалення людей.

Дослідження О. О. Смірної, присвячене комунікативній готовності шестирічних дітей до шкільного навчання, дає цікаве пояснення, чому саме до кінця дошкільного віку у дітей з'являється потреба в спілкуванні з дорослим на новому рівні [2; с. 41]. Комунікативна готовність до школи розглядається як результат певного рівня розвитку спілкування. У дослідженні наголошується, що в дошкільному віці зустрічаються три форми спілкування: ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна і позаситуативно-особистісна. Перша з них, ситуативно-ділова, характеризується співпрацею з дорослим в грі, при освоєнні дій з різними предметами і т.д. Дорослий виступає тут для дитини як учасник спільної діяльності, і відповідно на перший план виходять його ділові якості і уміння. Основним засобом спілкування є наочні дії. Ситуативно-ділове спілкування в основному характерне для дітей до 4 років. Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування знаменується першими пізнавальними питаннями дитини, адресованими дорослому. На цьому етапі розвитку спілкування дорослий стає для дитини джерелом нових знань, не завжди прив'язаних до конкретної ситуації. Ця форма спілкування переважає у віці 4-5 років.

У міру дорослішання старших дошкільників все більше починають цікавити події, що відбуваються в світі людей, а не речей. Людські відносини, норми поведінки стають важливим моментом в змісті спілкування дитини з дорослим. Так народжується найбільш складна в дошкільному віці позаситуативно-особистісна форма спілкування, що зазвичай складається лише до кінця дошкільного віку.

Дорослий як і раніше є для дітей джерелом нових знань, і діти, як і раніше, потребують його визнання і пошани. Проте для дитини стає дуже важливо, щоб її ставлення до тих або інших подій співпало із ставленням дорослого. Потреба у взаєморозумінні і співпереживанні дорослого є особливістю даної форми спілкування. Спільність поглядів і емоційних оцінок з дорослим є для дитини ніби критерієм їхньої правильності. Таке спілкування спричинене особистісними мотивами, тобто в центрі уваги дитини знаходиться сама доросла людина. В

рамках цієї форми спілкування у дітей складається різне відношення до людей, залежно від того, яку роль в спілкуванні з ними ці люди виконують: діти починають диференціювати ролі лікаря, вихователя, продавця, і відповідно до цього – будувати свою поведінку у спілкуванні з ними.

У разі домінування соціальних мотивів учіння дитина прагне в школу, щоб зайняти в суспільстві нову позицію - школяра. Пізнавальна потреба виражена у неї слабо, а тому в школі її перш за все цікавлять не знання, які дає вчитель, а строго виконання ролі учня, заданої новою соціальною позицією. У загальних рисах першокласник знає, що він повинен робити як учень, тобто як він повинен виконувати роль учня. Інформацію ж про те, як він справляється з цією роллю, успішно чи ні, тобто чи зміг він зайняти бажану соціальну позицію, дає дитині вчитель у формі оцінки його поведінки і старанності. Фактично, першокласник з домінуванням соціальних мотивів учіння повністю орієнтований на схвалення і похвалу вчителів, які по суті дозволяють йому задовольнити його потребу в спілкуванні на новому рівні. Таким чином, в даному випадку схвалення вчителя може розглядатися як визначення потреби дитини в новій соціальній позиції, і, кінець кінцем, саме похвала вчителя мотивує учбову діяльність дитини [12].

Така структура мотиваційної сфери дозволить учневі успішно справлятися зі своїми обов'язками до тих пір, поки для нього буде приваблива соціальна позиція школяра. Але як тільки ця позиція стане для нього звичною і йому вже не потрібно буде підтвердження, що він добре справляється зі своєю роллю, похвала вчителя перестане бути мотивуючою дією.

Якщо до цього часу в учня не сформуються власне учбові мотиви, пов'язані безпосередньо з учбовою діяльністю, або якщо у нього не виникнуть нові соціальні мотиви типу отримання в майбутньому певної спеціальності, для якої необхідний хороший шкільний атестат, то учень може стати невстигаючим.

Відмітимо, що первинне домінування соціального мотиву навчання може призвести до формування пізнавальної мотивації шляхом зсуву мотиву на мету. Цей механізм утворення нових мотивів був описаний О. М. Леонтьєвим [4]. Так, спочатку учень добре виконує завдання тому, що хоче отримати похвалу вчителя. Він знає, що знання йому необхідні, але цей мотив є таким, що не реально діє, а тільки розуміється, оскільки у дитини немає достатньої пізнавальної потреби. Мотивом, що реально ж діє, є потреба в похвалі вчителя. Але тривале добросовісне виконання учбових завдань заради гарної оцінки вчителя може призвести до того, що учень зацікавиться самим змістом учбової діяльності і у нього з'явиться пізнавальна потреба. Таким чином, мотив, що тільки розуміється, стане реально таким, що діє, і з'явиться нова опосередкована потреба. Іншими словами, пізнавальна потреба опосередковується потребою отримати схвалення вчителя.

Таких дітей швидше за все можна охарактеризувати як допитливих. Вони хочуть багато знати, нерідко приходять в перший клас, вже уміючи читати і писати, а в школу прагнуть, щоб дізнатися ще більше. Але якщо на уроках їм стає нецікаво, то вони можуть відвернутися і зайнятися сторонньою справою. Буває і так - на уроках учень уважно слухає новий матеріал, що представляє для нього інтерес, а удома не виконує домашнє завдання, тому що повторювати вже засвоєний матеріал йому нудно. Оскільки ж у дитини слабо розвинені соціальні мотиви учіння, то у неї не спостерігається прагнення добре виконувати обов'язки учня, як цього вимагає її нова соціальна позиція. Якщо до того ж у такого учня слабо розвинена мотивація досягнення, то він незабаром, не дивлячись на добре розвинену пізнавальну потребу, може почати відставати в навчанні. Річ у тому, що в першому класі дуже багато завдань, особливо із письма, які не викликають у дітей безпосереднього інтересу, але вимагають великих зусиль. Тому діти з домінуванням пізнавальної мотивації, але слабо вираженими соціальними мотивами учіння можуть виявитися менш готовими до шкільного навчання (у тому вигляді, як воно існує у нас на сьогоднішній день), ніж діти з домінуванням соціальних мотивів учіння. З дітьми цієї групи вчителів буває набагато важче, хоча вони можуть спочатку більше знати, ніж інші першокласники. Але внаслідок того, що вони відносяться до навчання тільки як до джерела інтелектуального задоволення, а не як до соціальної діяльності, яку необхідно добре виконувати незалежно від власних

емоційних переживань, ці учні не завжди приймають і виконують поставлене вчителем завдання.

Кажучи про домінування окремо взятого мотиву, не треба забувати, що таким чином створюється якась абстрактна модель, що дозволяє краще зрозуміти роль того або іншого мотиву в афективно-потребовій сфері, але лише дійсність, що приблизно відображає абсолютне домінування якогось одного мотиву, майже не зустрічається. Повноцінна учбова мотивація повинна включати і пізнавальні мотиви, і широкі соціальні мотиви, але індивідуальність кожної дитини виявляється в домінуванні якогось із вказаних мотивів усередині учбової діяльності. Отже, можна сказати, що в дослідженнях Л.І. Божович, присвячених психологічній готовності до школи, як нижчий актуальний рівень психічного розвитку було запропоноване новоутворення, назване нею "внутрішня позиція школяра" [2]. Це психологічне новоутворення виникає на рубежі дошкільного і молодшого шкільного віку, або в період кризи 7 років і є поєднанням двох потреб – пізнавальної і потреби в спілкуванні з дорослими на новому рівні. Саме поєднання цих двох потреб дозволяє дитині включитися в учбовий процес як суб'єкту діяльності, що виражається в свідомому формуванні і виконанні намірів і цілей, або, іншими словами, довільній поведінці учня. Майже всі автори, що досліджують психологічну готовність до школи, приділяють довільності особливе місце в проблемі, що вивчається. Є точка зору, що слабкий розвиток довільності - головний камінь спотикання психологічної готовності до школи. Але в якому ступені повинна бути розвинена довільність до початку навчання в школі – питання, що вельми слабо пропрацьоване в літературі. Труднощі полягають в тому, що, з одного боку, довільна поведінка вважається новоутворенням молодшого шкільного віку, а з іншого боку - слабкий розвиток довільності заважає початку навчання в школі.

Д. Б. Ельконін вважав, що довільна поведінка народжується в рольовій грі в колективі дітей, що дозволяє дитині піднятися на вищий ступінь розвитку, ніж вона це може зробити в грі наодинці, оскільки колектив в цьому випадку коректує порушення в наслідуванні передбачуваному зразку, тоді як самостійно здійснити такий контроль дитині буває ще дуже важко. «Функція контролю ще дуже слабка, – пише Д. Б. Ельконін, – і часто ще вимагає підтримки з боку ситуації, з боку учасників гри, в цьому слабкість цієї функції, що народжується, але значення гри в тому, що ця функція тут народжується. Саме тому гру можна вважати школою довільної поведінки» [8; с. 73-74]. З цієї ідеї про генезис довільності не зрозуміло, якого рівня розвитку повинна досягти остання до перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку. Адже поза сумнівом, що процес шкільного навчання з найперших кроків спирається на якийсь рівень розвитку довільної поведінки. Аналізуючи передумови, необхідні для успішного оволодіння учбовою діяльністю, Д. Б. Ельконін і його однодумці виділили наступні параметри:

- уміння дітей свідомо підпорядкувати свої дії правилу, що узагальнено визначає спосіб дії;
- уміння орієнтуватися на задану систему вимог;
- уміння уважно слухати, що говорить учитель і точно виконувати завдання, запропоновані в усній формі;
- уміння самостійно виконати необхідне завдання за поданим зразком [8; с. 82].

Фактично, ці параметри і є тим нижнім рівнем актуального розвитку довільності, на який спирається навчання в першому класі. Але річ у тому, що цей рівень довільної поведінки виявляється тільки в певних умовах, а саме при відповідній мотивації - ігровій або учбовій. Вище вже було сказано про те, яким чином гра сприяє прояву довільної поведінки і як внутрішня позиція утворюється із поєднання пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні з дорослими на новому рівні, дозволяє учневі свідомо створювати і виконувати намір, що лежить в основі механізму довільної поведінки. Значить, кажучи про довільність як самостійну складову психологічної готовності до школи, ми фактично припускаємо помилки, оскільки довільність є функцією мотивації.

Експериментальна частина дослідження була організована на базі ДНЗ №35 м. Рівне. Дослідженням було охоплено 20 дітей старшого дошкільного віку.

Мета дослідження полягала у вивченні рівня інтелектуальної, емоційної та соціальної готовності до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Провести серію спостережень та тестувань дітей старшої групи ДНЗ;
2. Проаналізувати отримані емпіричні дані;
3. Зробити узагальнення й висновки.

Для одержання повноцінних і достовірних результатів були використані наступні методи: спостереження, тестування дітей, кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

Був здійснений відбір традиційних методик, які представлені зокрема такими: діагностика рівня тривожності, діагностика адекватності емоційних проявів та реакцій за допомогою методики-гри «Абетка настрою» (Н. Л. Белопольської), визначення ставлення старшого дошкільника до себе та своїх ровесників (тест "Дві хатки").

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, важко переоцінити роль мотивації у готовності до шкільного навчання. Розуміння цінності й необхідності мотивації дуже важливе у процесі підготовки до навчання у школі, оскільки у певних життєвих ситуаціях лише позитивна мотивація налаштовує на успіх і надає сил для подолання труднощів. Значущість аналізу проблеми готовності до навчання у школі зумовлена фундаментальністю загальної проблеми дитячого розвитку, тому вважаємо за доцільне продовжувати дослідження в даному напрямку і, зокрема, плануємо описати особливості розвитку довільної поведінки та інтелектуальної сфери дошкільника.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. / Б. Г. Ананьев. - СПб: Питер, 2001. – 288 с.
2. Божович Л. И. Проблема формирования личности. / Л. И. Божович. – Воронеж, 2001. - 349 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. / Л. С. Выготский - М., 2008. – 671 с.
4. Дубровина И. В. Возрастная и педагогическая психология / И. В. Дубровина и др. - М.: Академия, 1999. - 320 с.
5. Дубровина И. В. Практическая психология образования. / И. В. Дубровина – М., 2004. – 592 с.
6. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин – М. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. - 417 с.
7. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Навчальний посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2008. – 112 с.
8. Кононко О. Шкільна адаптація та психологічний вік / О. Кононко // Початкова школа. Науково-методичний журнал. – 2002. - №1 (91). - С. 5-10.
9. Максименко С. Д. Адаптація дитини до школи / С. Д. Максименко. - К.: Мікрос-СВС, 2003. - 111 с.
10. Максименко С. Д. Готовність дитини до навчання / С. Д. Максименко. - К.: Мікрос-СВС, 2003 - 112 с.
11. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова - М.: Просвещение, 1993. - 96 с.
12. Сохин Ф. А. Подготовка детей к школе в детском саду / Ф. А. Сохин. - М.: Педагогика, 1998. - 160 с.
13. Цылев В. Р. О проблеме психологической адаптации школьников / В. Р. Цылев // Психологическая наука и образование, 1998. - № 3-4. – С. 31 – 38.

References

1. Anan'ev B. N. Chelovek kak predmet poznaniya. / B. N. Anan'yev. - SPb: Pyter, 2001. – 288 s.
2. Bozhovych L. Y. Problema formirovaniya lychnosti. / L. Y. Bozhovych. – Voronezh, 2001. - 349 s.

3. Выhot'skyy L. S. Pedahohycheskaya psykholohyya. / L. S. Выhot'skyy - M., 2008. – 671 s.
4. Dubrovyna Y. V. Vozrastnaya y pedahohycheskayapsykholohyya / Y. V. Dubrovyna y dr. - M.: Akademyya, 1999. - 320 s.
5. Dubrovyna Y. V. Praktycheskaya psykholohyyaobrazovanyua. / Y.V. Dubrovyna – M., 2004. – 592 s.
6. Ёl'konyn D. B. Psykholohycheskoe razvytye v det'skykh vozrastakh. / D. B. Ёl'konyn – M. – Voronezh: NPO "MODЭK", 2001. - 417 s.
7. Zabrots'kyy M. M. Osnovy vikovoyi psykholohiyi. Navchal'nyy posibnyk / M. M. Zabrots'kyy. – Ternopil': Navchal'na knyha. – Bohdan, 2008. – 112 s.
8. Kononko O. Shkil'na adaptatsiya ta psykholohichnyy vik / O. Kononko // Pochatkova shkola. Naukovo-metodychnyy zhurnal. – 2002. - №1 (91). - S. 5-10.
9. Maksymenko S. D. Adaptatsiya dytyny do shkoly / S. D. Maksymenko. - K.: Mikros-SVS, 2003. - 111 s.
10. Maksymenko S. D. Hotovnist' dytyny do navchannya / S. D. Maksymenko. - K.: Mikros-SVS, 2003 - 112 s.
11. Markova A.K. Formyrovanye motyvatsyy uchenyya v shkol'nom vozraste. / A.K.Markova - M.: Prosveshchenye, 1993. - 96 s.
12. Sokhyn F. A. Podhotovka detey k shkole v det'skom sadu / F.A. Sokhyn. - M.: Pedahohyka, 1998. - 160 s.\
13. Tsylev V.R. O probleme psykholohycheskoy adaptatsyy shkol'nykov / V. R.Tsylev // Psykholohycheskaya nauka y obrazovanye, 1998. - № 3-4. – S. 31 – 38.

I. Khomych. Motivation's determinative role in the readiness for school learning. *The article is devoted to the analysis of the preschooler's psychological readiness for school learning from the point of view of substantive justification of the necessary and sufficient level of the first former's actual development. The most important in this relation is the motivational component. The learning's social motives are viewed in connection with the education activity itself. Teacher's approval has significant impact on the definition of a child's need for a new social position, and finally, it is the teacher's approval that motivates the child's educational activity. Internal position is composed of a combination of the cognitive need and need for communication with the adults on the new level. This helps a schoolchild to consciously create and fulfill the intention that is in the basis of the arbitrary behaviour.*

Key words: learning, motivation, preschooler, first former, educational activity, teacher, social position, cognitive needs, arbitrary behaviour.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Абсалямова Л.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
- Артемова О. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
- Безлюдна В. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
- Борейчук І. О.** – викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Гіль Т.А.** – Студентка Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Дем'янчука.
- Гріньова О. М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
- Джеджера О. В.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Камінська О. В.** – доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Клочек Л. В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
- Корчакова Н. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Кочергіна І. А.** – аспірант, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка.
- 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.
- Лісова Л.І.** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янецько-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Лохвицька Л.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, заступник декана з наукової роботи факультету педагогіки і психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди».
- Назаревич В.В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Осьмак Л. П.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Павелків О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики з

- методикою викладання психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Павелків Р. В.** – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Петренко О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології, завідувач кафедри теорії та методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.
- Сивик Г.Є.** – асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету ім. Івана Франка.
- Сигін І.М.** – студентка магістратури педагогічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка Степана Дем'янчука.
- Сидорович О.І.** – асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка.
- Созонюк О. С.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицька О. Г.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицький Д. О.** – студент Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицький О.О.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука
- 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.
- Шарак Д.О.** – студентка Рівненського державного гуманітарного університету.

З М І С Т

<u>Павелків Р. В. Вікові особливості морального розвитку молодшого школяра</u>
<u>Абсаямова Л. М. Якість життя та харчова поведінка невротично хворих людей</u>
<u>Артемова О. І., Хупавцева Н. О. Психологічні фактори розвитку креативності особистості майбутнього психолога</u>
<u>Безлюдна В. І., Корчакова Н. В., Осьмак Л. П. Використання дітьми непрямой агресії</u>
<u>Борейчук І.О., Назаревич В.В., Шарак Д. Функції фотографії як психологічного тригера</u>
<u>Гріньова О. М. Психологічні особливості становлення етнічної ідентичності особистості пізнього юнацького віку</u>
<u>Джеджера О. В. Емоційні переживання як чинник ефективності навчальної діяльності студентів</u>
<u>Камінська О. В. Психологічні особливості роботи вчителя з обдарованими дітьми</u>
<u>Клочек Л. В. Цінісне самоставлення вчителя як конструкт емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості у педагогічній взаємодії</u>
<u>Корчакова Н. В. Розвиток просоціальної особистості та рівні її функціонування</u>
<u>Кочергіна І. А. Спрямованість саморегуляції жінок при психологічному насильстві з боку родини</u>
<u>Кулакова Л.М., Кулаков Р.С. Психологічні особливості формування моральних цінностей у молодшому шкільному віці в умовах навчальної діяльності</u>
<u>Лісова Л.І. Характеристика навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач</u>
<u>Лохвицька Л.В. Особистісно-деонтологічний підхід у моральному вихованні дошкільників: сучасні виміри психологічної науки</u>
<u>Павелків О.М. Формування у старшокласників інтересу до професій економіки та бізнесу під час вивчення математики</u>
<u>Петренко О.Б. Проблеми педагогічної психології і педагогіки у творчій спадщині В.М. Бехтерева</u>
<u>Сивик Г.Є. Особливості психологічної допомоги при моторній афазії</u>
<u>Сидорович О.І. Модель професійної самосвідомості майбутнього дефектолога</u>
<u>Ставицька О.Г., Ставицький Д.О. Психологічні особливості ціннісно-сміслової сфери сучасних студентів-психологів</u>
<u>Ставицький О.О., Гіль Т.А. Емпіричне дослідження психологічних особливостей самовизначення підлітків</u>
<u>Ставицький О.О., Сигін І.М. Емпірико-діагностичний аналіз психологічної готовності студентів до створення сім'ї</u>
<u>Созонюк О.С. Теоретичний аналіз проблеми особистісних дформацій молоді умовах економічної кризи</u>
<u>Хомич І. С. Мотиваційний компонент психологічної готовності до навчання у школі</u>
<u>Відомості про авторів</u>