

З М І С Т

Передмова**Павелків Р.В. Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу****Гошовський Я.О. Просоціальні стратегії депривованої особистості у контексті її вітагенної активності****Коваленко А.Б. Проблеми сучасної сім'ї очима підлітка****Литвиненко С.А. Дитина і середовище: проблеми і суперечності соціалізації****Михальчук Н.О., Івашкевич Е.З. Концепція соціального інтелекту особистості****Петренко О.Б. Дефініція і сутність поняття "моральні гендерні стереотипи"****Ямницький В.М. Суб'єктність та чинники життєтворчої активності особистості****Андріяшина Н.В. Психологічна готовність до розвитку уваги учнів як соціалізація особистості майбутнього педагога****Атаманчук Н.М., Пасічніченко А.В. Аналіз наукових підходів до вивчення розвитку самооцінки дошкільника як основного компоненту в структурі самосвідомості****Безлюдна В.І. Особливості просоціального розвитку в епоху дитинства****Борейчук І.О. Структура образу «чужого» в студенському середовищі****Бубряк Т.Ю. Моделі логічних рівнів Роберта Ділтса у процесі становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів****Бучко В.Б. Роль емоційного інтелекту у формуванні просоціальної поведінки****Главінська О.Д., Хупавцева Н.О. Становлення я-концепції в просторі професійного самовизначення молоді****Гошовська Д.Т. Моральна самооцінка як базовий компонент самоусвідомлення у процесі ревіталізації особистості****Демчук О.О., Артемова О.І. Структурні компоненти креативної компетентності майбутніх психологів****Джеджера К.В. Комунікативний досвід особистості як умова ефективного спілкування****Джеджера О.В. Емоції та емоційні переживання як предмет наукового дослідження: історичний аспект****Добровольський С. Життєтворчість як основа соціально-психологічного становлення особистості****Євдокимова Н.О., Лановенко І.І. Психологічні аспекти професійної соціалізації майбутніх юристів****Зінченко А.В. Життєстійкість як основа ефективної соціальної адаптації хворих на епілепсію****Козачук С.А., Портяна О.В. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми пізнавальної активності****Комар Т.В. Допомога іншим як психологічний засіб розвитку особистості****Корнісінко І.О. До проблеми індивідуалізації стратегій життя особистості****Корчакова Н.В. Стратегія влячності як елемент просоціальної поведінки****Кочубей О.С. Особливості формування іншомовної компетенції студентів-філологів****Кривопишина О.А. Особливості взаємодії свідомого та несвідомого рівня психіки творчої особистості****Крюкова Л.В. Корекція емоційної сфери молодшого школяра як основного чинника адаптації у соціумі****Кулаков Р.С. Самооцінка та рівень домагань як психологічні детермінанти професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці****Марциновський В.П., Куцоконь Л.П., Рудь О.Г., Гусаковська Т. М. Психофізіологічні та вікові особливості сприйняття часу та уваги дітей****Матласевич О.В. Психологічна профілактика адиктивної поведінки молоді в світлі християнського світогляду****Моїсєєва О.С. Психологічні чинники становлення професійної культури вчителя іноземної мови у процесі соціалізації****Набочук О.Ю. Теоретико-методологічний дискурс у проблему типів екологічної свідомості особистості****Назаревич В.В. Психологічні атрибути гандикапності в осіб із психофізіологічними потребами****Наконечна М.М. Просоціальна активність як чинник становлення внутрішнього світу людини****Никоненко Ю.П. Особливості морального розвитку та виховання дітей дошкільного віку****Ніколайчук Г.І., Ногачевська І.О. Роль особистісного та соціального досвіду в процесі розуміння літературних текстів****Павелків В.Р. Психологічний аналіз змісту та типології проблеми агресивності у психологічній науці****Папуча М.В. Шляхи подолання редуційних процесів у сучасній психології****Петренко В.Є. Психологічна корекція тривожності у старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів****Поліщук В. М. Базовий симптомокомплекс кризи входження в дорослість****Поліщук С.А. Вплив процесів старіння на особливості реагування людини на стрес****Рудюк О.В. Проблеми професійної соціалізації безробітної молоді****Рудь Г.В. Психологічні особливості просоціальної поведінки підлітків****Созонюк О.С. Психологічний аналіз розвитку комунікативних здібностей у студентів - майбутніх педагогів****Співак Д.М. Теоретичні підходи до вивчення проблем моралі та моральної самосвідомості**

[Ставицька О.Г. Самопрезентації психолога як складова його професійного іміджу](#)

[Хоржевська І.М. Емпатійні прояви у дитини підліткового віку](#)

[Цуканова М.С. Уявлення сучасної молоді про нормативну та просоціальну поведінку: психологічний аналіз](#)

[Щербан Т.Д. Психологічно-емоційна стійкість вчителя як основа професійної компетентності](#)

[Яцюк Н.О. Концепція іншої людини як детермінанта просоціальної поведінки](#)

Доробки молодих науковців

[Васильченко А.В. Детермінанти виникнення та переживання заздрощів у юнацькому віці](#)

[Вознюк Ю.С. Становлення самоствердження особистості на різних вікових етапах](#)

[Воронова О.Ю. Емоційно-психологічний компонент професійного становлення майбутніх працівників дитячих навчальних закладів](#)

[Демянюк О.Б. Соціально-психологічний аналіз індивідуальних моделей світу студентів-психологів](#)

[Журавель А.В. Ресурси студентської інтерв'язійної групи у формуванні готовності майбутніх психологів освіти до здійснення ними професійної кар'єри як психолога-консультанта](#)

[Кириченко Н.А. Особливості формування цільових орієнтацій у життєвих проектах юнаків](#)

[Кулакова Л.М. Психологічні особливості розвитку почуття власної гідності у молодшому шкільному віці](#)

[Курдибаха О. М. Психологічні основи гендерної соціалізації підлітків](#)

[Лендел М.І. Проблеми етнічної толерантності у психології](#)

[Мельник І.Я. Емоційно-оцінний компонент просоціальної поведінки у молодшому шкільному віці](#)

[Новік Л.О. Імідж як один з механізмів соціалізації особистості](#)

[Покотило Г.О. Недоліки соціалізації як чинники формування девіантної поведінки підлітків](#)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПЕРЕДМОВА

Гармонізація системи міжособистісних зв'язків між людьми, реалізація стратегій особистісного розвитку значною мірою залежать від утвердження у суспільстві загальних гуманістичних принципів співжиття. Важливу роль у цих процесах належить просоціальному становленню особистості. Саме здатність діяти на благо інших людей лежить в основі як суспільних, так і особистісних стратегій самореалізації.

Психологічний аналіз проблеми розвитку просоціальної поведінки започаткований в Україні порівняно недавно. Вивчення різних форм допомоги, емпатії, альтруїзму інтенсифікувалися лише у останньому десятиріччі. Значущість розробки даної проблеми зумовлена як загальною роллю просоціальної стратегії, так і процесами інтенсивного трансформувannya ціннісних начал суспільного і особистісного життя, які здійснюють не лише позитивний, але й негативний вплив на моральну свідомість особистості.

У збірнику вміщені теоретичні і експериментальні матеріали, які були обговорені на Всеукраїнській науково-практичній конференції **«Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості»**, яка була проведена на базі Рівненського державного гуманітарного університету 19-20 листопада 2013 р. Ініціатором проведення конференції та випуску часопису стала кафедра вікової та педагогічної психології Інституту психології та педагогіки РДГУ.

Наукові повідомлення висвітлюють різні аспекти проблеми просоціального розвитку особистості. Здійснюється пошук взаємозв'язку даної стратегії з загальними процесами соціалізації, розвитком моральної свідомості та самосвідомості індивідуальної психіки, програмами особистісної динаміки та життєтворчості. Особлива увага у наукових аналізах зосереджена на виокремленні шляхів формування різних форм просоціальності, простеженні основних мотивів допомагаючої та альтруїстичної поведінки, аналізі вікових особливостей становлення просоціальної орієнтації та поведінки.

У збірнику вміщені як наукові повідомлення провідних вчених країни з різних навчальних і наукових установ України, так і доробки молодих науковців, практикуючих психологів, магістрантів.

*З повагою і побажанням творчих успіхів -
доктор психологічних наук,
професор Р.В.ПАВЕЛКІВ*

Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу

Резюме. У статті порушується проблема соціально-морального розвитку особистості, особлива увага приділяється дослідженням просоціальності людських стосунків, спрямованих на гармонізацію соціального простору, покращенню міжособистісної взаємодії між людьми. Обговорюються історичні аспекти становлення проблеми просоціальності та обґрунтовується твердження, що повноцінне життя людини як громадянина і як особистості неможливе без набуття людиною особистісних смислів просоціального рівня. Доведено, що розвиток просоціальності не є ізольованим процесом, а є органічно включений у цілісний психічний та соціальний розвиток особистості. Проблема просоціальності висвітлюється з позицій різних методологічних підходів: еволюційного, психоаналітичного, когнітивного, теорії соціального навчання, що дозволяє виділити певні аспекти у сутності та логіці формування допомагаючих тенденцій. Представлено соціально-психологічний аналіз альтруїстичної допомагаючої поведінки, виявлено причини, фактори, загальні закономірності розвитку просоціальності та виокремлено умови виникнення відхилень у цьому процесі. Простежуються зміни у проявах альтруїстичних тенденцій у поведінці людини, розкриваються засади функціонування таких форм соціальних відносин як благодійність, турбота, взаємодопомога.

Ключові слова: особистість, поведінка, просоціальність, альтруїзм, мотивація.

Постановка проблеми. На даний час в українському суспільстві спостерігається зростання уваги до проблеми соціально-морального розвитку особистості, що зумовлено значними соціально - політичними та економічними змінами, загостренням агресивних тенденцій у суспільному житті, знеціненням духовних основ соціальної взаємодії, зростанням безособистісного спілкування, які докорінно трансформують традиційні форми соціального співжиття людини. Утвердження в економіці тенденції до ринкових відносин стимулює посилення егоїстичних мотивів, зокрема, мотиву досягнення, всупереч альтруїстичним установкам. Все це обумовлює високу соціальну актуальність вивчення просоціальних основ людської поведінки, розвиток альтруїстичних тенденцій. Тому, у психологічній науці, поряд із загальним колом психологічної проблематики, особлива увага приділяється дослідженням просоціальності людських стосунків, спрямованих на гармонізацію соціального простору, покращенню міжособистісної взаємодії між людьми, підвищенню особистісного благополуччя і щастя кожної окремо взятої людини.

Глобальні проблеми та зміни, з якими зустрілася Україна, торкнулися усіх сторін суспільного життя країни. Зазначимо, що існує три взаємопов'язані рівні розгляду соціальних змін і ціннісно-нормативних криз суспільного розвитку: на рівні суспільства в цілому, на рівні соціальної групи і на рівні особистості. У свою чергу, на кожному з цих трьох рівнів соціальні зміни можуть бути визначені двоюко: як сукупність деяких об'єктивних змін і як їх суб'єктивна представленість у межах суспільної чи індивідуальної свідомості.

Загалом специфіка та розбалансованість соціальних процесів, наявність затяжної соціально-економічної кризи в суспільстві, його орієнтованість на високе споживання та матеріальне процвітання, прагматичність та конкуренція ринкових відносин, прагнення до власного благополуччя при ігноруванні інтересів інших людей продукує зростання егоїстичної домінанти у соціальній поведінці та руйнування фундаментальних морально-етичних цінностей, ідеалів. Усталена система моральних цінностей та ідеалів виявилася відкинutoю, а релевантно-альтернативна система не була висунута. У результаті цього виник стан своєрідної втрати суспільством ціннісно-моральних орієнтирів, що характеризується Е. Дюркгеймом як стан аномії [11]. До групи найбільш депривованих цінностей Анциферова Л.І. відносить цінності значимості життя, його осмисленості, справедливості, правди, порядку, краси людських відносин. Оскільки всі вищі мотиви об'єднані у цілісну структуру таке руйнування основ просоціальної мотивації веде до депривації і інших ціннісних утворень. Відбувається розмивання уявлень про доброту, чуйність, милосердя, справедливість, любов; домінують матеріально-корисливі відносини; егоїзм, цинізм. Культ сили стає звичайним явищем.

Таким чином, саме моральність є важливим способом соціальної регуляції, виступає як суспільна форма відносин між людьми, як те, що залишається в міжлюдських відносинах, якщо відняти з них предметно обумовлений зміст. Зміна колишнього світогляду, усталених функцій інституту сім'ї та школи, цінностей та ідеалів і несформованість нових, відсутність знань, необхідних для ефективної адаптації до нових умов життєдіяльності, поставило багатьох людей перед лицем серйозних психологічних проблем, які з фатальною неминучістю призвели до виникнення численних внутрішньоособистісних конфліктів. Як наслідок, у суспільстві простежується розгортання негативних тенденцій у розвитку та поведінці людей, відбувається зміна особистості як суб'єкта просоціальної активності. Тому, можна констатувати, що повноцінне життя людини і як громадянина, і як особистості неможливе без набуття людиною особистісних смислів просоціального рівня.

Мета повідомлення – проаналізувати логіку виокремлення нової лінії психологічного аналізу соціальної поведінки особистості, заснованої на альтруїстично-гуманістичних началах. Враховуючи всі означені процеси, виникає питання, які зміни відбуваються у альтруїстичній тенденції, що має багатовікову історію розвитку, та на яких психологічних засадах функціонують у наш час такі форми соціальних відносин як благодійність, турбота, взаємодопомога. Постає питання, що відбувається з альтруїстичною поведінкою як такою, що продовжує спонукати людей до турботи про інших? Як зазначає Абраменкова В.В, багата філософсько-етична традиція і

неминуча актуальність проблеми гуманних стосунків між людьми поставили завдання просоціального розвитку у ряд найгостріших питань сучасної психологічної науки [1]. Прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація суспільних ідеалів і цінностей неминуче задають нові параметри ходу соціалізації, пред'являючи до його суб'єктів підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей та ідентифікаційних структур особистості.

Розвиток альтруїстичної допомагаючої поведінки неможливий без спеціального психологічного вивчення цього феномена, без виявлення його причин і соціально-психологічних факторів, що визначають загальні закономірності розвитку просоціальності та виокремлення умов виникнення відхилень у цьому процесі. Виходячи із соціальної значущості альтруїзму та всіх інших форм просоціальності, можна стверджувати, що проблема просоціального розвитку особистості належить до нових аспектів наукового аналізу як у зарубіжній, так і вітчизняній психології. Хоча історіографічні, етнографічні, психологічні дослідження вказують на те, що дана стратегія має глибинні корені, які чітко простежуються при історико-психологічній реконструкції розвитку людської цивілізації. І це не дивно, оскільки взаємна підтримка, жертвність, турбота про іншого - обов'язковий елемент співжиття як членів окремо взятої спільноти, так і більш широких соціальних об'єднань. У той же час необхідно зазначити, що рівень суспільної і наукової уваги до проблеми упродовж її становлення мав різні ступені актуалізації.

Особлива увага до питань безкорисливості, допомоги, гуманності виникає у періоди кризового розвитку суспільства чи його різкої інтенсифікації. У першому випадку це пов'язано з великою кількістю знедолених, які потребують сприяння, у другому – високі темпи розвитку суспільства породжують нові більш високі стандарти життя, досягнення яких можливе лише при спільній взаємодії і підтримці. Друга половина XX століття вибрала у себе як перші, так і другі особливості. З однієї сторони темпи розвитку людського суспільства зросли і набули потенційно високих можливостей для забезпечення життєдіяльності людей, з іншої - виникла маса дезгармонізуючих процесів і факторів, які роблять світ більш жорстоким і байдужим до долі окремо взятої людини.

Зазначимо, що від початку становлення просоціальної проблематики відбувається як розробка її теоретичних основ, так і експериментальне вивчення проблеми. Особливо багато зусиль було спрямовано на вивчення двох типів просоціальних дій: допомагаючої поведінки та активності випадкових свідків у ситуаціях проблемного характеру. Поступово, на зміну першим пробним роботам прийшли повномасштабні дослідження, які далеко вийшли за межі початкових інтересів. Якщо перші наукові розвідки стосувалися переважно аналізу впливу зовнішніх факторів на просоціальну поведінку людей, то поступово увага вчених зосередилася на розробці більш фундаментальних питань, пов'язаних з вивченням диспозиційних основ даного типу поведінки. [8]. Оскільки просоціальна поведінка є надзвичайно складним феноменом, існує практика інтеграції різних родів поведінкових проявів у єдине поняття «альтруїзм» чи «просоціальність». Подібна практика характерна для багатьох досліджень проведених у США, як наслідок, це ускладнює простеження загальної лінії розвитку просоціальної проблематики, оскільки окремі автори вкладають різний зміст у дане поняття і відповідно відбувається розширення не лише змістових компонентів, але й напрямків досліджень [3]. Здійснюючи аналіз питання становлення наукової проблеми розвитку просоціальної поведінки, варто зазначити, що поліморфна структура даного явища зумовлює значні складності у виконанні історичного екскурсу її становлення. Кожний аспект просоціальності (допомагаюча поведінка, альтруїзм, емпатія) має досить довгу традицію вивчення та власне коло наукових проблем. Це утруднює, а іноді і унеможливує простеження змістовних зв'язків і залежностей між явищами, які досліджуються у різних сферах. Як зазначає Гольцева Т.В., до теперішнього часу немає чіткого уявлення про співвідношення між альтруїстичною поведінкою і здатністю дотримуватися моральних норм, між дотриманням норм і моральними судженнями, між моральними судженнями і переживаннями [5].

Стабілізація світової соціальної ситуації на кінець 60-их початок 70-их років, стрімке поліпшення якості життя сприяли активізації досліджень просоціальної поведінки. Саме у цей період з'явилися перші цікаві дослідження з цієї проблематики. Самостійною лінією аналізу став також пошук у напрямку аналізу вікових закономірностей становлення просоціальності (Мерфі Бріджит, Стауб Ервін). У цей час у вітчизняній науці радянського періоду інтенсивно вивчаються питання становлення гуманних стосунків та емоційної чутливості у дитячому віці (Абраменкова В.В., Гаврилова Т.П., В.Н. Уніцина, Н.В. Кухтова Н.В., Юсупов І.М. та ін). 80-роки пов'язані з інтенсифікацією досліджень за даним напрямком. Яскравим свідченням цього є той факт, що на Міжнародному психологічному конгресі у Лейпцізі (XXIIInd International Congress of Psychology. 1980) поняття «просоціальна поведінка» почало використовуватися вже як одне з основних [2; 7].

Протягом наступних років було виконано десятки кореляційних та експериментальних досліджень з вивчення допомагаючої поведінки. Інтерес дослідників був спрямований як на окремі дії просоціального типу (пожертвування), так і вияв систематичної активності (поведінка в організаціях та волонтерство). Як наслідок, у зарубіжній психології оформилося декілька напрямків психологічного аналізу допомоги. Вони відрізняються за об'єктом (кому надається допомога) і суб'єктом (хто її надає). Цікаві результати, що стосуються різних аспектів психології допомагаючої поведінки, були отримані у дослідженнях Майєрса Д., Снайдера М., Омото А., Клері Дж., Хекхаузена Х., Бірхоффа Г. та ін. Виконаний ними аналіз даної проблеми дозволяє робити висновок, що в основі будь-яких форм просоціальної поведінки лежить здатність людини до співпереживання, і чим більше вона до нього схильна, тим з більшою готовністю надає допомогу іншим людям. Аналізуючи роботи, присвячені

психології допомагаючої поведінки, можна помітити, що більшість із них спрямовані на вивчення активності окремо взятої людини. При цьому об'єктом її дій може бути як конкретний партнер, так і група в цілому (наприклад, людина може жертвувати гроші у благодійний фонд, що допомагає бездомним, сиротинцю і т.д.). Рідше зустрічаються дослідження допомагаючої поведінки, які здійснює людиною, що діє в рамках групи і усвідомлює свою приналежність до цієї спільноти. При цьому інгрупа може бути «реальною групою», члени якої взаємодіють один з одним (наприклад, організація, у якій працює людина) і «групою-категорією», представники якої зараховують себе до однієї спільноти, але спілкуються лише з обмеженою кількістю одногрупників (наприклад, етнічна група, прихильники певного політичного або соціального руху і т.д.).

У результаті інтенсифікації досліджень за цією проблемою відбулося оформлення декількох напрямків психологічного аналізу допомоги та альтруїзму. Як зазначає Шеметюк С.А., ставши у другій половині XX століття предметом спеціальних соціологічних і соціально-психологічних досліджень, просоціальність, як особливе явище свідомості і поведінки людини, аналізується у контексті практичних відносин між людьми, на матеріалі різних форм солідарності, благодіяння, благодійності, у контексті «допомагаючої» поведінки [6]. Вивчення проблеми просоціальності здійснювалося на базі різних методологічних підходів. Найбільш обґрунтованим є еволюційний, психоаналітичний, когнітивний підходи та позиції теорії соціального навчання. Кожний з підходів виокремлює свої аспекти у сутності та логіці формування допомагаючих тенденцій. Еволюційний підхід передбачає пошук біологічних і соціальних умов, які можуть сприяти формуванню альтруїстичної поведінки. Зазначимо, що у руслі даного підходу сформувалися дві точки зору на походження і сутність альтруїстичної поведінки. Згідно з однією точкою зору, просоціальність людини зумовлена наявністю еволюційно сформованого альтруїстичного гену. Згідно з другою - альтруїзм є наслідком соціокультурної еволюції.

У лоні психодинамічного підходу основи альтруїстичних тенденцій пов'язують з раннім досвідом особистості. У руслі теорії соціального навчання дану стратегію пов'язують з процесом соціального надбання. Основними умовами, що сприяють розвитку основ допомагаючої поведінки, називають позитивне підкріплення, моделювання, індукцію та виконання ролі. Згідно когнітивного підходу в основі просоціальної поведінки лежить когнітивна система здібностей, яка забезпечує розуміння та правильну інтерпретацію соціального контексту. Іншими важливими складовими просоціальності, згідно когнітивної теорії, є здатність до побудови моральних суджень, простеження логіки розгортання соціальних перспектив, розгортання саморегуляційних процесів, які забезпечують жертвну поведінку без очікування зовнішніх винагород.

Самостійну історичну лінію розвитку мають також дослідження такого різновиду просоціальності як емпатія. Перші яскраві дослідження у цій сфері були виконані ще у 30-их роках XX століття. Плідні довготривалі дослідження генезису емпатійності, виконані Мерфі Б. Емпатія (за автором симпатія) розглядається у декількох аспектах: як певна групова реакція дітей, зумовлена навчанням і наслідуванням, як індивідуальна риса, що відображає глобальне доброзичливе ставлення до інших і детермінує поведінку дитини; як вияв симпатії до інших дітей; як спонтанна сьогочасна реакція дитини на дистрес іншого. Важливу роль у вивченні емпатії та допомагаючої поведінки відіграли роботи Тітченер Є, Аронфрід Ж., Стоуб Е., Брайн. Таким чином, уже на початковому етапі вивчення феномену були виокремлені питання, які отримали подальше висвітлення у психологічній науці і забезпечили формування різних концепцій емпатії. До основних питань можна віднести наступні: природа емпатії як психічного явища; зв'язок емпатії з егоїстичними і альтруїстичними тенденціями у поведінці людини; роль індукції, інтуїції, умовних рефлексів у прояві емпатії; форми прояву емпатії і способи їх фіксації; функції емпатії у розвитку і формуванні особистості. Як свідчать теоретичні огляди (Гаврилова Т. П., Гіппенрейтер Ю.Б., Корякина Т.Д., Хоустон Д.А.), у дослідженні емпатії можна виокремити три етапи, що розкривають спроби вчених інтерпретувати її природу як психічного явища. Протягом першого етапу емпатія розглядалася як емоційний феномен. Для її опису використовувалися терміни, що відносяться до афектних процесів. У теоретичних дослідженнях емпатія розумілася як емоційна реакція на сигнали, що передають емоційний досвід іншого. У емпіричних дослідженнях робився акцент на особливостях емоційного реагування суб'єкта на переживання іншого.

Другий етап дослідження емпатії датується появою теорій, у яких емпатія визначається як афектно-когнітивне явище, як опосередкована емоційна відповідь на переживання іншого, пов'язана з віддзеркаленням його внутрішніх станів (думок, відчуттів тощо). Третій етап вивчення емпатії пов'язаний з розвитком різних видів психотерапії, у яких акцент робиться на поведінковій природі емпатії. У такого роду дослідженнях емпатія визначається як допомагаюча, альтруїстична поведінка, у відповідь на переживання іншого, як сприяння йому. Обговорюючи історичні аспекти проблеми про соціальності, необхідно зазначити, що існує різниця не лише у вивченні тих чи інших її форм, але і те, що кожний структурний компонент даного типу соціальної поведінки має свою історію аналізу. Зокрема можна говорити про те, що проблема мотивації просоціальної поведінки має досить давню історію. Цей висновок ґрунтується на аналізі літератури з розвитку соціальної мотивації. Справа у тім, що всі мотиви просоціальної поведінки належать саме до цієї групи мотиваційних спонук. Історичний екскурс показує, що увага до даного типу мотивації була високою впродовж усіх етапів становлення філософської і психологічної науки [2; 6]. Як окремий напрямок психологічних досліджень мотиви соціальної поведінки виокремилися з початку XX століття. Починаючи з цього періоду, започатковується аналіз таких мотивів соціальної поведінки як мотив афіліації, влади, надання допомоги. З сорокових років психологія мотивації соціальної поведінки набуває статусу експериментальної. Друга половина XX століття є вирішальним періодом у становленні проблеми соціальної мотивації. З цього часу соціально-мотиваційна проблематика

починає привертати увагу вчених, які представляють різні галузі психологічної науки: загальну, вікову, соціальну, диференціальну, клінічну, юридичну, політичну, економічну та інші. Мотиваційні аспекти дитячих соціальних форм поведінки отримали розробку в останні роки. Алтуніна І.Р. зазначає, що початок ХХІ характеризується підвищенням уваги до всіх виявів гуманності, це пов'язано, з засиллям тієї бездуховності, яка яскраво домінувала у соціальному житті у кінці ХХ сторіччя [2].

Враховуючи все вищезазначене можна, констатувати, що просоціальність - складне утворення, яке включає як поведінкові, так і когнітивно-мотиваційні та ціннісні структури. За своїм змістом, механізмами і формами просоціальна поведінка має багато різновидів. До основних належать: альтруїстична та допомагаюча поведінка, співробітництво, емпатія, гуманні відносини. Вивчення кожної з форм просоціальних проявів має власну історію становлення. У вітчизняній практиці основна увага зосереджувалася на дослідженні процесу становлення гуманістичних стосунків (Абраменкова В.В.), емпатії (Гаврилова Т.П.), розвитку спілкування (Лісіна М.І., Рузька Т.Г.). У дослідженнях вітчизняних педагогів і психологів принцип гуманності і колективізму аналізується через опис: гуманних стосунків (Авраменкова В.В, Смірнова О.О., Холмогорова В.М., Рєпіна Т.О.), дружби (Коломійський Я.Л., Кон І.С.), доброзичливості (Бабаєва Ю.Д.), здатності відгукнутися (Піньєвська Л.А.). Окремі роботи присвячувалися аналізу співробітництва (Мухіна В.С., Субботський Є. В., Якобсон С.Г.).

Загальнонаукова детермінація уваги до проблеми просоціальності пов'язана як із становленням власне психологічних досліджень, так і робіт у суміжних галузях знань. Важливу роль у становленні просоціальної тематики відіграли дослідження з вивчення соціальної відповідальності (дослідження Берковіца Л., Савчина М.Й.), аналізу проблеми розвитку моральних суджень (Піаже Ж., Колберг Л.), розвитку гуманних стосунків (Абраменкова В.В., Холмогорова В.М., Гуськова Т.), становлення моральної свідомості та самосвідомості (Булах І.С., Павелків Р.В.), вивчення альтруїстичних тенденцій (Дорожкін В.Р., Наконечна М.М.) [9; 10].

Висновки. Отже, підсумовуючи питання становлення проблеми про соціальності, необхідно визнати, що це відносно новий науковий аспект, який інтенсифікувався у другій половині ХХ століття. Його розробка започаткована у зарубіжній науковій практиці і підхоплена у ряді вітчизняних досліджень. На даний час простежено значну кількість закономірностей функціонування просоціального феномену, його детермінації та розвитку. У руслі даної проблематики зібрано велику кількість цінної інформації щодо розвитку соціальних аспектів поведінки людини. Розвиток альтруїстичної допомагаючої поведінки неможливий без спеціального психологічного вивчення цього феномена, без виявлення його причин і соціально-психологічних факторів, що визначають загальні закономірності розвитку просоціальності та виокремлення умов виникнення відхилень у цьому процесі. Особливий інтерес у цьому плані становлять наукові дослідження присвячені генезі соціальної поведінки в дитячому та підлітковому віці. Оскільки саме у ці періоди закладаються основи просоціальної поведінки. При вирішенні цих питань психологи виходять з позицій, що розвиток просоціальності не є ізольованим процесом, а органічно включений у цілісний психічний та соціальний розвиток особистості. При цьому на кожному віковому етапі особливого значення набувають ті механізми, які дозволяють вирішувати актуальні проблеми особистісного розвитку. Знання і врахування особливостей просоціального розвитку на кожному віковому етапі і специфіки рівнів морального розвитку дозволять організовувати систему цілеспрямованого впливу, яка забезпечить досягнення високого рівня соціального розвитку особистості, що є особливо важливим у кризовий період розвитку суспільства. Також варто відзначити, що багато аспектів проблеми про соціальності не отримали належного наукового аналізу і потребують подальшої розробки. Це перш за все стосується питань генези даної стратегії, її механізмів, шляхів вдосконалення та розвитку альтруїстичних орієнтацій. Інтерес до проблеми просоціальності та альтруїзму буде зберігатися у зв'язку з її безумовною практичною значущістю та теоретичною цінністю.

Список використаних джерел:

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова; Акад. пед. и соц. наук. МПСИ. - М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2000. - 414 с.
2. Алтунина, И.Р. Структура и развитие мотивов социального поведения: учебное пособие / И.Р. Алтунина. - М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. - 112 с.
3. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. - СПб.: Прайм - Евразик, 2004. - 560 с.
4. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. - СПб, Питер, 2001. - 224 с.
5. Гольцева, Т. В. Особенности альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психолог. наук / Т. В. Гольцева. - Орел, 2004. - 21с.
6. Казанжи, М. Й. Проблеми дослідження мотивації допомоги / М. Й. Казанжи // Наука і освіта. - 2009. - № 8. - С. 112-116.
7. Куницына, В. Н. Межличностное общение: учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. - СПб.: Питер, 2002. - 544 с.
8. Кухтова, Н. В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н. В. Кухтова // Белорусский психологический журнал. - 2004. - №1(1). - С. 60-65.

9. Павелків, Р. В., Взаємозв'язок просоціального та морального контексту соціальної взаємодії / Р. В. Павелків // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Т. VI : Психологія обдарованості, вип. 9. – С. 373–381.
10. Павелків Р. В., Просоціальна поведінка як детермінанта громадянського становлення особистості / Р. В. Павелків // Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агенство", 2013. – Т. X, Вип. 24. – С. 510–519.
11. Селигман М., Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман; пер. с англ. – М.: Изд-во "София", 2006. – 368 с.

Резюме. В статье поднимается проблема социально-нравственного развития личности, особое внимание уделяется исследованиям просоциальности человеческих отношений, направленных на гармонизацию социального пространства, улучшению межличностного взаимодействия между людьми. Обсуждаются исторические аспекты становления проблемы просоциальности и обосновывается утверждение, что полноценная жизнь человека как гражданина и как личности невозможна без приобретения человеком личностных смыслов просоциального уровня. Доказано, что развитие просоциальности не является изолированным процессом, а есть органично включенным в целостное психическое и социальное развитие личности. Проблема просоциальности освещается с позиций различных методологических подходов: эволюционного, психоаналитического, когнитивного, теории социального научения, что позволяет выделить определенные аспекты в сущности и логике формирования готовности прийти на помощь другим людям. Представлено социально-психологический анализ альтруистического поведения, выявлены причины, факторы, общие закономерности развития просоциальности и выделены условия возникновения отклонений в этом процессе. Прослеживаются изменения в проявлениях альтруистических тенденций в поведении человека, раскрываются принципы функционирования таких форм социальных отношений как благотворительность, забота, взаимопомощь.

Ключевые слова: личность, поведение, просоциальность, альтруизм, мотивация.

Summary. In this paper the problem of disturbed social and moral development of the individual, particular attention is paid to the study of human relations prosocialnosti to harmonize social space, improve interpersonal interaction between people. We discuss the historical aspects of the problem prosocialnosti and justified the claim that a full life as a citizen and as a person is not possible without finding a man of personal meanings prosocialnoho level. It is shown that the development prosocialnosti not an isolated process, and is integrally involved in holistic mental and social development of the individual. The problem prosocialnosti highlights from the standpoint of different methodological approaches: evolutionary, psychoanalytic, cognitive, social learning theory, which allows you to select certain aspects of the nature and logic of forming helping tendencies. Presented by socio-psychological analysis of altruistic helping behaviors identified causes, factors, common patterns of prosocialnosti and singled conditions of variations in the process. Traced changes in the manifestations of altruistic tendencies in human behavior, revealed principles of operation of such forms of social relations as charity care, mutual aid.

Key words: personality, behavior, prosocialnist, altruism, motivation.

УДК 159.923.2

Я.О. ГОШОВСЬКИЙ

ПРОСОЦІАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ЇЇ ВІТАГЕННОЇ АКТИВНОСТІ

Резюме. Стаття розкриває психологічну суть і специфіку просоціальної активності депривованих людей у контексті їхньої життєдіяльності. Проаналізовано змістове і функціональне наповнення просоціальних стратегій особистості в умовах депривації. Розкрито основні складові архітектоніки ресоціалізаційного процесу, висвітлено синтез ключових особистісних потенціалів: гностичного, аксіологічного, творчого, комунікативного та інших, окреслено значення ресоціалізаційних центрів як розвивальних і реабілітаційних середовищ. Також стаття висвітлює специфіку експериментально-генетичного методу як потужного інструментарію вивчення особистості. Розкрито змістово-семантичну і структурно-функціональну сутність експериментально-генетичного методу, його розвивальні й емпірично-корекційні потенціали в ресоціалізаційній діяльності з депривованими дітьми. Проаналізовано специфічний вплив депривації на функціонування мікроклімату кризових сімей. Досліджено психологічні особливості ускладненого формування статевоорольових орієнтирів у депривованих дітей та запропоновано ресоціалізаційні засоби й форми роботи з ними.

Ключові слова: особистість, генетична психологія, експериментально-генетичний метод, депривація, ресоціалізація, просоціальна активність, самоактуалізація.

Постановка проблеми. Особистість як суб'єкт психічної активності підпорядкована внутрішній самодетермінації, тому на певному етапі становлення сама розпочинає свідомо організовувати власне життя, а відтак певною мірою здатна визначати власний розвиток. Філософсько-психологічне підґрунтя ресоціалізаційного процесу влучно встановлено П.Фрейдом, який розкрив суть не механічного й байдужого, а гуманного й самовизначального ставлення до депривованих людей. „Їх розглядають як окремі випадки, як маргінальні одиниці, що відхилились від загальної конфігурації „доброго, упорядкованого й справедливого” суспільства. Пригноблених трактують як патологію в розвитку здорового суспільства, яке у зв'язку з цим повинне пристосувати своїх „некомпетентних і ледачих” членів до своєї структури, змінюючи їх ментальність. Ці маргінали мають бути „інтегровані”, „залучені” до здорового суспільства, яке вони „полишили”. Але істина у тому, що пригноблені – не „маргінали”, не особи, що живуть „поза” суспільством. Вони завжди були „всередині” – всередині структури, що зробила їх „істотами задля інших”. Вирішення проблеми полягає не в „інтегруванні” їх у структуругноблення, а в трансформуванні цієї структури таким чином, щоб вони могли стати „істотами для себе” [3, 56].

Метою нашого дослідження є висвітлення змістово-функціональної суті базових просоціальних стратегій депривованої особистості у контексті її ревіталізації.

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що стратегія ресоціалізації як багатовекторної соціально-психологічної допомоги повинна бути спрямована насамперед на створення таких розвивальних соціальних середовищ, у змістово-функціональних параметрах яких депривовані діти могли б віднаходити в собі сили для просоціальної переорієнтації екзистенційних цінностей, оптимальної й позитивної корекції життєвих цілей, зміни моральних настановлень та реконструкції самосвідомості. Реальна ефективність соціально-психологічної допомоги може бути досягнута через їхнє безпосереднє включення у спеціально організовану спільну високозмістовну діяльність, насичену такими характеристиками, як цікавість і предметність, творчість і самостійність, гуманність і самореалізаційність. В умовах пріоритету соціально поціновуваних спільних дій у предметно-діяльнісному довіллі над вербальними техніками й моральними нотаціями дозвілєвого плану такий підхід має значно більше шансів призвести до реконструювання життєосмислювальних особистісних інтенцій та актуалізувати суб'єктність.

Оскільки біодромальний шлях депривованої людини опосередковується численними соціально-психологічними факторами, що існують і діють як динамічна система, виникає проблема ризику зовнішнього гіперінформаційного тиску. Особистісний дискомфорт і психологічну травмогенність (наприклад, у підлітків – істотне неблагополуччя в ситуаціях шкільного життя, відставання за рівнем розвитку провідних видів діяльності і ставеюрольової ідентифікації, інтелектуальна і загальна особистісна пасивність, емоційно-вольові розлади тощо) спричиняються досить часто інформаційними факторами, причому подвійно: як повна інформація про соціальне сирітство, так і її повна відсутність. Унаслідок втрати „родиногенезу” сутнісним ядром ціннісного світу депривованих дітей здебільшого стають вузькоутилітарні приватні цінності особистого життя, зокрема зацікнення на его-станах, соматичних переживаннях та морфологічних особливостях власної психоструктури. Тому одним з провідних напрямків ресоціалізаційної та психореабілітаційної роботи повинно стати зведення до мінімуму негативних наслідків знання дітей про їхній неповносправний соціо- й онтогенез у плані сімейного виховання. Упродовж ресоціалізаційного процесу як поновної соціалізації важливе значення має центрованість усіх учасників цієї складної взаємодії (насамперед психолога-фахівця і депривованої дитини) на позитивному досвіді. Віднайдення успішного варіанту чи позитивних елементів у конкретній ресоціалізаційній ситуації вже є вдалим кроком до трансформації, адже дитина з нерівноважного стану, спричиненого аперцептивним деприваційним досвідом, завдяки позитивному ставленню/самоставленню і підтримці переходить до рівноважного стану, інтегруючись у якісно видозмінені комунікативні й соціально-побутові реалії та цінності. Початкова стадія передбачає з'ясування й оцінку реальної екзистенційної ситуації, в якій перебуває депривована особистість. Вона дозволяє встановити робочий контакт для подальшої ресоціалізаційної діяльності й уникнення можливого міжособистісного комунікативно-психічного дисбалансу, тобто стадія взаємного зосередження на встановленні та вирішенні специфічних проблем ресоціалізаційної ситуації є дуже важливою і відповідальною. Істотним успіхом буде обговорення навіть найменших досягнутих позитивів і прогресу, а також усвідомлення неадекватних зразків поведінки та використання нових комунікативно-діяльнісних моделей. Проресоціалізаційна позитивність у міжособистісній взаємодії учасників можлива за дотримання таких основних етапів: 1) усвідомлення реального соціально-психологічного стану депривованої особистості і визначальних чинників ресоціалізаційної ситуації, тобто рефлексія актуального ресоціалізаційного стану; 2) емоційне вживання в ресоціалізаційну ситуацію як отождоження з системою нових умов, правил і норм набуття недепривованих образів Я і стилів поведінки; 3) постановка загальної мети, вироблення і задіяння конкретної внутрішньої тактики і стратегії особистісних видозмін, а також психотехнологічне насичення передбачуваного процесу статусно-рольової трансформації як моделювання перспективи досягнення ресоціалізаційного ефекту; 4) реальне вирішення й когнітивне осмислення ресоціалізаційної ситуації як здійснення позитивного й успішного перенастроювання в нові соціально-психологічні статуси і ролі.

Звичайно, цілком можливими є нерівномірності й перепади ресоціалізаційного процесу. Так вірогідні позитивні зрушення на перших фазах ресоціалізації, які відбулися завдяки залученню всіх внутрішніх ресурсів та підвищенню загальної зацікавленості й активності депривованого підлітка, через високу інтенсивність або тривалість ресоціалізаційного процесу можуть набути стану виснаження адаптаційних механізмів, а отже цілком імовірними стануть розчарування намірів, криза насаги, втрата життєвих сил, пониження просоціального

оптимізму та інші дезадаптаційні характеристики. Тому слід обов'язково враховувати інтенсивність ресоціалізаційних дій та залучення активних психотехнологічних засобів з рівнем сензитивності актуального соціально-психологічного стану депривованої особистості й дотримуватися принципу психологічного дистанціювання під час взаємодії ресоціалізатора з нею. Адже розчарування, конфліктні і кризові стани через прорахунки і складнощі ресоціалізаційного процесу часто можуть викликати психологічну регресію та як наслідок утворення трансферу особливої сили, коли депривована людина повністю втрачає самостійність і віру в можливість успішного виходу з режиму загальних обмежень та в усьому звинувачує інших, насамперед психолога. Для вирішення такої складної проблематики нами було взято за теоретико-емпіричну основу експериментально-генетичний підхід С. Максименка, що потребує концептуальної побудови цілісної системи розвивальних психологічних впливів на особистість, яка завдяки цьому і власній активності повинна перебувати в постійному багатоплановому й багатомірному розвитку. Такий підхід до феномена особистості передбачає творчий аналіз, що виходить з урахування позицій людини як активного суб'єкта, взаємодіючого із соціальним середовищем та завдяки спеціально організованому процесові надання соціально-психологічної допомоги спроможного до „саморуку” й самоактуалізації [2].

Аналіз психолого-педагогічних труднощів, що виникають в освітніх установах інтернатного типу, свідчить, що для гармонійного входження дітей у соціальне середовище доцільно моделювати певні умови, за яких вони максимально використовують свої потенціали. Функціонально-семантичними характеристиками самовизначення депривованої особистості повинні стати насамперед суб'єктність як свідомо активність і цілеспрямованість у конструктивній діяльності щодо зміни несприятливих соціально-психологічних станів, статусів і ролей (суб'єктне подолання наслідків режиму депривації) та креативність як здатність до творчого мислення і прийняття нових творчих рішень упродовж ресоціалізаційного процесу (просоціально-адаптаційна лабільність до нових нормативних умов недеприваційної спільноти). Ресоціалізаційне самовизначення депривованої особистості може бути здійснене насамперед завдяки забезпеченню тісної єдності таких компонентів, як: 1) світоглядний (вироблення завдяки самоаналізу попереднього деприваційного досвіду активного й усвідомленого ставлення до дійсності на рівні побудови (перебудови) оптимістичної індивідуально-особистісної картини світу); 2) аксіологічний (переосмислення цінностей та набуття й усвідомлення депривованою людиною нової системи цілей, вартостей, орієнтирів і пріоритетів); 3) спонукально-мотиваційний (віднайдення екзистенційного змісту нових спонук, осмисленість потреб, інтересів та мотивів).

У ситуації життєво значущого вибору, безперечно, найважливіша роль належить аксіологічній складовій, адже якраз ціннісні орієнтири визначають характер прийнятих рішень, тобто нові мотивація і світогляд можуть з'явитися лише за умови обрання та реалізування підлітком нової системи цінностей, що суттєво відрізняється від спотворених режимом деприваційних обмежень.

Структурними складовими, що забезпечують успішну ресоціалізацію як просоціальну активність, повинні стати якісні видозміни депривованою особистістю власної життєвої перспективи (зокрема, в параметрах оптимістичності, диференційованості, довготривалості, реалістичності, узгодженості тощо), а також набуття нових настановлень та розробка просоціальних життєвих цілей, планів і програм саморозвитку. М. Бахтін, виокремивши одну надзвичайно важливу характеристику самовизначення – його орієнтованість у майбутнє, стверджував, що „усвідомити самого себе активно – означає висвітлювати себе майбутнім змістом; поза ним мене немає для себе самого” [1, С.83]. Самопрезентація власних досягнень, формуючи впевненість депривованої особистості у своїх силах, людську гідність, самоцінність, реальну можливість прогнозувати й будувати власне майбутнє, набувати нових статусно-рольових досягнень і рівнів, є дуже важливим інструментальним компонентом ресоціалізації. Безперечно, вагомість і успішність самопрезентаційного досвіду оптимізує самоактивність, потенційні можливості і здатності до самореалізації як вдалого виходу із пригнічених депривацією психосоціальних умов. Згідно з нашими поглядами, просоціальна активність повинна передбачати реструктуризацію свідомості особистості як специфічний тип зміни самоусвідомлення в умовах долання негативів депривації, що мали всі ознаки тривалої соціально-психологічної дискомфорតності, зокрема розмитості і звуження індивідуальної Я-концепції, розхитаності життєвих стратегій, коливання ідентичності тощо. Отож реструктуризація – це насамперед якісна зміна основних конфігурацій самосвідомості, що засвідчують видозміни старих базових цінностей: від модифікацій нових світоглядних сенсожиттєвих настановлень до набуття нових морально-побутових норм. Унаслідок таких перетворень змінюється світоставлення особистості, вибудовується нова картина світу, яка віддаляється від деприваційних феноменів травмування особистісної свідомості і насажується еволюційним оптимізмом до „саморуку” й самоактуалізації.

Реструктуризація свідомості постає якісно новою вітагенною реакцією особистості на синдром деприваційного виснаження, що проявляється в соціально-психологічній стомленості та нервово-психічній напруженості, а найтиповішою емоційно-поведінковою симптоматикою є амбівалентність, тривожність, роздратованість, агресивність, депресивність, апатичність, пригніченість тощо. Реструктуризація самоусвідомлення дозволяє людині поступово уникати тривоги, невдоволеності, гніву через перманентність перебування в режимі обмеження численних життєво важливих потреб, тобто набути певних тенденцій ревіталізації.

Безперечно, чим вищий рівень особистісної ригідності, тим сильніше блокуються канали виходу в зовнішнє середовище і потужніше ігноруються можливості самореалізації, які відкриваються у взаємодії депривованої особистості із середовищем, до того ж вірогіднішою стає поява поведінкових та інших стереотипів. На наш погляд, успішній ресоціалізаційній абсорбції якраз і заважає перебування депривованої

людини в континуумі „ригідність-флексибільність”, адже це ускладнює рефлексію та призводить до своєрідного блукання в просторі можливостей, жодна з яких не реалізується повною мірою. Лише конструюючи (за С. Максименком – моделюючи) нову, відмінну від попередньої соціально-психологічну реальність, людина, наділена особистим деприваційним досвідом, проектує його як один з найважливіших компонентів власної суб’єктності в об’єктивну реальність. Однак це відбувається вже не як інертний, пасивний, стереотипний, фіксований, ригідний, догматичний підхід до минулого, а як абсорбування нових реалій і перспектив недеприваційного розвитку, типовими ознаками якого є динамічність, креативність, адаптивність, варіативність, лабільність тощо. З цим пов’язана і блокада/розблокування депривованої свідомості, її вибірковий характер та спроможність ресоціалізованого підлітка до перекодування в нових життєвих реаліях і особистісної самореалізації. По суті, лише в такій парадигмі можлива успішна ревіталізація.

Водночас, ми вважаємо, що абсорбційний досвід повинен існувати в особистості не лише у формі готовності реалізувати схему діяльності й поведінки, що склалася раніше, та не перетворювати кожну ресоціалізаційну ситуацію на проблемну, а налаштовувати напрямок власної життєдіяльності на поступальне вирішення нових завдань, адаптуючись і самореалізуючись у нових ролях і статусах. У новій психологічній реальності людина може впізнавати фрагменти абсорбованої упродовж усього депривованого онтогенезу попередньої психологічної реальності, однак набуття нових ціннісно-сміслових орієнтирів дозволить здійснити рух до якісно видозміненої недепривованої (ревіталізованої) життєдіяльності. Цьому сприятимуть і просоціальні атитюди, які спрямують до пошуку нової інформації про можливості самореалізації. На наше переконання, ресоціалізація як просоціальна активність депривованої особистості повинна відбуватися в атрибутивних формах адаптації, однак через механізми глибинного абсорбування, які стимулюють самоактуалізаційний потенціал. Рефлексія потенціалу в життєвому самовизначенні депривованої особистості передбачає, що однією з передумов біосоціального становлення постає рівень сформованості в неї здатності до саморефлексії, зокрема – тілесно-духовного потенціалу. Відсутність або недостатність досвіду рефлексії власного тілесно-духовного потенціалу веде до створення життєвих проектів (аморфний, фрагментарний), які позбавлені належної чіткості, стабільності і структурованості.

Висновки. Ресоціалізація як просоціальна активність, як поновна соціалізація є максимально інтеграційним процесом, тому принцип цілісності, який передбачає системний, комплексний, узгоджений характер професійної діяльності щодо депривованої особистості, має враховувати синтетичне поєднання різнотипних (реактиваційних, реабілітаційних, рекреаційних, редукаційних та ін.) професійних функцій і компонентів фахової діяльності психологів. Успішна ресоціалізація можлива як подолання застиглих і психотравмуючих функціональних станів, спричинених тиском різноманітних деприваційних синдромів та перебудови їх у генетичному плані, зокрема в напрямку реадптації, абсорбції, позитивної самоакцептації тощо. Вона має відбуватись як на діяльнісно-комунікативному, так і на рівні самоусвідомлення, у вигляді своєрідного „перекодування” у нові соціально-психологічні реалії, умови й норми. Реструктурація свідомості постає якісно новою вітагенною реакцією особистості на синдром деприваційного виснаження, тому її ресоціалізація повинна супроводжуватися доланням негативних стереотипів та упереджень, демістифікацією уявлень про його соціальне аутсайдерство, зняттям фрустраційних станів, соціального аутизму, самотності, замкнутості й інших дискомфортних відчуттів. Основою вироблення просоціальних стратегій має стати задіяння системи розвивальних виховних впливів з метою психолого-педагогічної реабілітації депривованої особистості та для надання їй різнобічної допомоги у здобутті нових сенсів життя через активацію саморегуляції, самовизначення й саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Бахтин, М.М. К рефлексии поступка / Бахтин М.М. // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. – М., 1986. – С. 80–160.
2. Максименко, С.Д. Генетическая психология / Максименко С.Д. – М. : “Рефл-бук”, К. : “Ваклер”, 2000. – 319 с.
3. Фрейре, П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.

Резюме. *Стаття розкриває психологічну сутність і специфіку просоціальної активності депривованих людей в контексті їх життєдіяльності. Проаналізовано смислове і функціональне наповнення просоціальних стратегій особистості в умовах депривації. Розкриті головні складові архітектури ресоціалізаційного процесу, відображено синтез ключових особистісних потенціалів: гностичного, аксіологічного, творчого, комунікативного і др., окреслено значення ресоціалізаційних центрів як розвиваючої і реабілітаційної середовища. Також стаття розкриває специфіку експериментально-генетичного методу як потужного інструментарія вивчення особистості. Розкрито семантичну і структурно-функціональну сутність експериментально-генетичного методу, його розвиваючі і емпірико-коррекційні потенціали в ресоціалізаційній діяльності з депривованими дітьми. Проаналізовано специфічне впливання депривації на функціонування мікроклімату кризових сімей. Вивчено психологічні особливості ускладненого формування ціннісних орієнтирів у депривованих дітей і запропоновано ресоціалізаційні засоби і форми роботи з ними.*

Ключевые слова: личность, депривация, семейная депривация, депривированные дети, полоролевые ориентиры, ресоциализация, структурно-функциональная сущность ресоциализации, просоциальная активность, самоактуализация.

Summary. The article exposes psychological essence and specific of prosocial activity of deprived people in the context of their vital activity. The semantic and functional filling of prosocial strategies of personality is analysed in the conditions of deprivation. Basic component architectonics of resocialisation process are exposed, the synthesis of key personality potentials is reflected: gnosticism, creative, communicative but other, outlined value of resocialisation centers as developing and rehabilitation environments. The article lights up a specific experimentally genetic method as powerful tool of study of personality. It is exposed semantically semantic and structurally functional essence experimentally genetic to the method, him developing and empiric-correction potentials in resocialisation activity with deprived children. In the article specific influence of deprivation is exposed on functioning of microclimate of crisis families. Probed psychological features of the complicated forming of sexual roles and sexual orientations for deprived children and resocialisation facilities and forms of work are offered with them.

Key words: personality, genetic psychology, experimentally genetic method, deprivation, domestic deprivation, deprived children, sexual roles and sexual orientations, resocialisation, structurally functional essence of resocialisation, prosocial activity, self-actualization.

УДК 316.614.5

А.Б.КОВАЛЕНКО

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї ОЧИМА ПІДЛІТКА

Резюме. Розглядаються проблеми сучасної сім'ї та переживання їх підлітками. Подано аналіз та наведено статистичні дані щодо тих проблем, які є характерними для сучасної сім'ї, показано, як ці проблеми впливають на розвиток особистості підлітка.

Ключові слова: підлітки, проблеми сім'ї, неповна сім'я, розлучення.

Постановка проблеми. Одним із завдань суспільства є розвиток підростаючої особистості та поступове включення її до повноцінного суспільного життя. Однак перехід до матеріальної незалежності у більшості молодих людей все більш уповільнюється через збільшення термінів шкільного і професійного навчання. Зі зростанням тривалості шкільного навчання і пізнішим початком трудової діяльності у зв'язку з відсутністю роботи до та після одержання професійного навчання перебування дітей в батьківській сім'ї затягується. Одночасно вони залишаються фінансово залежними від батьків. Тому процес відділення від сім'ї може ускладнюватися настільки, що може стати взагалі неможливим [1]. Разом з цим слід констатувати зміну ставлення підлітка до сім'ї. Дозрівання когнітивних і емоційних функцій може вести до того, що підлітки використовують свої здібності у формі критики, сумнівів і протидії цінностям, установкам і способу дій дорослих, що може призводити до конфліктів при пануванні в сім'ї нестерпний і обмежений стиль виховання.

Метою нашого дослідження є з'ясування взаємостосунків підлітка і сім'ї та переживання ним сімейних проблем. Соціалізація підлітка здійснюється переважно у групі ровесників, сім'я відходить на інший план, а роль батьків знецінюється [4, 7]. Це призводить до послаблення емоційних зв'язків з батьками і заміни їх взаєминами з численними людьми (групами), які меншою мірою впливають на особистість як ціле, але формують певні форми її поведінки. Особливу роль відіграють при цьому особливості, пов'язані з зовнішнім виглядом і враженням, яке справляють одяг, зачіска тощо) [3]. У зв'язку з конформізмом, характерним для підліткового віку, все це часто набуває для особливого значення і призводить до сімейних конфліктів, причому не тільки з батьками, але й також з братами і сестрами. Незважаючи на зменшення впливу сім'ї в підлітковому віці вона залишається важливою референтною групою [8]. Хоча процес відриву від сім'ї – обов'язкова умова досягнення самостійності, відділення від батьків у більшості випадків тимчасове і неповне, яке припиняється після досягнення молодими людьми незалежності. Процес розділення стає зрозумілим лише в тому випадку, якщо розглядати сім'ю як систему. Такий підхід передбачає, що зміна частини змінює ціле. Процес відділення індукується розвитком підлітка, що включає сильне прагнення до самостійності і автономії. Ці зміни викликають у батьків реакцію у вигляді посиленої потреби в контролі, жалю з приводу віддалення дітей, боязні їх втратити чи спокою і розуміння. Емоційний стан батьків, у свою чергу, впливає на поведінку як дітей, так і батьків. Процес з'ясування стосунків загострюється до кінця підліткового віку і розв'язується по-різному. Може відновлюватися стабільний і міцний зв'язок з батьками, наступити триваліший і непримириміший розрив або ж збережеться амбівалентний зв'язок.

У процесі відділення від сім'ї виокремлюють різні компоненти чи виміри. Можна говорити про чотири сфери взаємостосунків між батьками і підлітками:

- взаємодія у сфері спілкування;
- нормативний контроль батьків над дітьми;
- емоційний зв'язок і солідарність;
- економічна залежність (чи незалежність).

Розрив батьки помічають насамперед у сфері взаємодії. Зростання значущості для підлітка референтної групи неминуче позначається на контактах з ними. У кращому випадку це заторкує поведінку у вільний час. Підлітки частіше проводять вечори поза будинком, рідше супроводжують дорослих під час їх відпустки, пізніше лягають спати, все неохочіше залишаються вечорами вдома. Батьки сприймають це як відмову дітей від рідного дому, що може виявлятися нормативно в підвищеній потребі їх контролювати, щот провокує численні конфлікти. Зміщення референтних структур за межі батьківського дому зменшує можливості такого контролю. Водночас розбіжність у поглядах двох поколінь на норми і цінності може підсилювати у старших потребу контролювати дітей. Разом з цим у підлітків знижується готовність слухатися і слідувати вказівкам батьків. Відбувається зміна зразків і вони все більше пов'язуються з несімейною сферою і деперсоніфікуються, частіше набуваючи вигляду уявних особистостей. Всередині сім'ї насамперед падає вплив батька як прикладу для наслідування, особливо у підлітків з малозабезпечених прошарків суспільства. Відносно стабільними залишаються емоційні зв'язки, особливо з матір'ю.

В економічній сфері проблеми виникають через зіткнення сильної потреби підлітків до самостійності з їх матеріальною залежністю від батьків. Тому батьки часто намагаються пов'язати свої контролюючі і регламентуючі функції з економічними стимулами (чи санкціями), що нерідко перетворює такі стосунки в постійне джерело конфліктів. Характер конфліктів і процесу відділення від сім'ї визначається наявністю у сучасних підлітків порівняно з поколінням батьків більшої кількості вільного часу, кращою фінансовою забезпеченістю, ширшими можливостями стосовно освіти тощо. З погляду підлітків конфлікти з батьками не є основним змістом взаємостосунків з ними в даний період. Дослідження свідчать про те, що приблизно у третини підлітків наявні розбіжності у поглядах з батьками, критика їх, водночас лише незначна частина підлітків повністю втрачають контакт з батьками. Критика і спори стосуються не всіх сфер життя, а переважно одягу, зачіски і присутності вдома вечорами. Конфлікти з батьками є тим чинником, який обтяжує розвиток підлітків, призводячи до вживання наркотиків, правопорушень, стресу і низької самооцінки.

Реалії сучасної сім'ї, в якій проживає підліток, наступні В Україні у 73% сімей — низький матеріальний стан, у 23% — середній і близько 4% — високий. 13,7% сімей підлітка виховує один з батьків. Так званих реструктурованих сімей, де сім'я повна, але один з батьків нерідний в Україні — 6,6%. 1% підлітків живуть або з родичами (немає батьків), або з бабусями і дідусями. Нині більше 20% підлітків, які виховуються в неповних сім'ях або ж в сім'ях, що не виконують свої функції повною мірою. Учені дійшли висновку про те, що більшої уваги стала вимагати до себе реструктурована сім'я, де один з батьків нерідний. Часто відкрита нелюбов вітчима чи мачухи спонукає підлітка заглушати почуття неприкаяності і провини за власне існування бравадою і самоствердженням — тютюн, алкоголь, секс. Прихований конфлікт у зовні благополучних реструктурованих сім'ях полягає в психологічному неприйнятті чужого чоловіка поряд з матір'ю і чужої жінки поряд з батьком. Підлітки з будь-яких за складом сімей відчують дефіцит уваги і розуміння і потребують самоствердження в очах дорослих.

Дані соціологічних опитувань свідчать про те, що в українських сім'ях переважає авторитарний стиль виховання підлітків. При цьому переважає стратегія покарання, яку використовують 40% сімей. Причому в міру дорослішання підлітка у батьків зростає бажання «задавити» його індивідуальність разом з вчинками. Карають 15—17-літніх підлітків 43% матерів і 39% батьків. Демократичний стиль виховання підлітків використовують 34% матерів і 25% батьків. 25% батьків вважають за доцільне не втручатися у виховання власних дітей. Однак батьки «прозрівають», коли несподівано бачать свою дитину збоку — агресивною і нереалізованою. Тоді батьки повертаються до авторитарного стилю. Довірливі стосунки з батьками і батьківський контроль вважає нормою більшість підлітків. Хоча половина 15-річних дівчат заявляє, що їм важко знайти контакт з батьком, і ті самі проблеми у третини хлопців. 17% старшокласників відзначають повну відсутність батьківського контролю. Мами підліткам ближчі, хоча і контролюють їх більше. 68% матерів і лише 34% батьків знають, з ким вони дружать. 64% матерів і 39% батьків знають, де підлітки проводять час після школи. Довіра дітей до батьків досить висока: 36% 10—16-річних довіряють батькам і повністю з ними відверті, 52% — довіряють повністю, але не все обговорюють.

Все частіше серед сучасних сімей зустрічаються дисгармонії. Під дисгармонічною сім'єю розуміється сім'я, яка не виконує свої функції, не забезпечує достатнє задоволення потреб всіх членів сім'ї, можливості їх особистісного зростання внаслідок порушення рольової структури сім'ї, відсутності емоційної прив'язаності, порушення комунікативних процесів тощо. Дисгармонія подружніх стосунків породжує дисфункціональні дитячо-батьківські стосунки, до яких підлітки дуже чутливі. Рольова структура в гармонійній сім'ї повинна бути цілісною, узгодженою системою, яка забезпечує потреби її членів і відповідає їхнім можливостям. У дисгармонійних сім'ях ця структура викривляється, і насамперед, відзначається порушення позиції дитини.

Емоційні стосунки в сім'ї відіграють важливу інтегруючу роль, завдяки якій члени сім'ї відчують себе єдиною спільнотою і відчують тепло і підтримку один одного. Стосунки любові і симпатії сприяють зменшенню фруструючих переживань, без яких не обходиться сімейне життя і виховання дітей. Порушення емоційних стосунків у сім'ї має негативний вплив на формування особистості підлітка. Узагальнюючи багатий досвід сімейної психотерапії підлітків, Е.Г.Ейдемільер, В.Юстицькіс [9] виокремлюють два види порушень емоційного ставлення батьків до підлітка, найчастіше зустрічаються. «Нерозвиненість батьківських почуттів» виражається в небажанні мати справу з підлітком, похолодінню інтересу до його справ. Батьки часто скаржаться, наскільки стомлюють батьківські обов'язки, що вони відривають від чогось важливішого і цікавішого. Причиною цього можуть бути особливості сімейного виховання, наприклад, те, що самі батьки в дитинстві були

відторгнуті своїми батьками, не відчули батьківського тепла. «Зсув у настановах батьків стосовно підлітка залежно від статі» — нерідко таке ставлення батьків до підлітка зумовлюється не реальними якостями підлітка, а тими, які батьки приписують його статі — «взагалі чоловікам» чи «взагалі жінкам». Тоді при наявності переваг, наприклад, жіночих якостей спостерігається неусвідомлене неприйняття підлітка чоловічої статі, і навпаки. Таке ставлення відчувається підлітками і може призводити до порушень статевої ролі ідентифікації, використання неадекватних захисних механізмів, невротичних реакцій.

Порушення комунікативних процесів. У процесі спілкування в сім'ї відбувається узгодження взаємних потреб, сприймання та інтерпретація поведінки один одного, вироблення загальної позиції та уявлень тощо, і саме особливості спілкування в сім'ї мають значний вплив на формування і розвиток особистості підлітка. Неefективна комунікація, яка полягає в суперечливих висловлюваннях чи невербальних проявах, неузгодження вербального і невербального рівня повідомлень, помилок взаємного сприймання членами сім'ї один одного і власної сім'ї загалом, наявності численних «закритих» для обговорення тем, призводить до формування комунікативних і особистісних проблем у підлітка. Комунікація в сім'ї прямо пов'язана з Я-образом підлітка, для формування якого він повинен інтегрувати повідомлення, що йдуть від кожного з батьків окремо і від обох разом. Якщо настанови батьків нечіткі чи суперечать одна одній, інформація, яку одержує підліток, виявляється незв'язаною, що веде до неповного образу «Я» і заниженої самооцінки. Дитина не може діяти відповідно до одних з вказівок, не ігноруючи при цьому іншого, а тому незмінно вкликає батьківське незадоволення. Засвоєний у батьківській сім'ї неясний і суперечливий стиль комунікації пізніше відтворюється людиною при створенні власної сім'ї. Численні сім'ї можна віднести до сімей з психосоціальними порушеннями, зокрема, сім'ї з високим рівнем конфліктності, сім'ї з проблемами алкоголізації і наркоманії, асоціальними цінностями, протиправною поведінкою, сім'ї, які практикують насилля над дитиною. Сімейні порушення роблять підлітків схильними до делінквентної поведінки, що підтверджується статистичними даними: у 71,4% пвдлітків-правопорушників сім'ї були конфліктними, у 72,7% спостерігались конфліктні стосунки з членами сім'ї, у 51 % не було одного з батьків (зазвичай батька).

В неблагополучних сім'ях підлітки значно частіше переживають кризові ситуації, які супроводжуються нервово-психічним напруженням, вираженою тривожністю, нестійкістю самооцінки, потребою в психологічній підтримці тощо. Успішно подолати ці ситуації самостійно підліткам, як правило, складно, і вони часто використовують неконструктивні захисні техніки витіснення, уникнення, відмови від діяльності, яка принесла неуспіх, а також агресивні форми заміщення і екстрапунітивні реакції. Накопичений негативний досвід спілкування переноситься на стосунки підлітка з соціальним оточенням, знаходячи вияв у агресії, спрямованій назовні, на оточуючих людей, у тому числі на батьків, чи на власну особистість, виявляючись у схильності до суїцидів. У сім'ї підліток засвоює поведінкові паттерни розв'язання життєвих ситуацій і певні ціннісні уявлення. Разом з тим сім'я робить звичним сам стиль сімейних стосунків, що формують незрілу особистість, яка використовує в складних ситуаціях сурогат міжособистісної взаємодії (алкоголь, наркотики). Підлітки часто страждають у власних сім'ях від жорстокого обходження, поїд яким розуміється намірене нанесення фізичного чи психічного насилля у вигляді побиття, знущання, позбавлення їжі чи одягу, ображення, приниження людської гідності, посягання на сексуальну недоторканність, вбивства, доведення до самогубства.

Причинами жорсткого ставлення батьків є:

- соціально-економічні чинники: безробіття, погані житлові умови, матеріальну невлаштованість;
- психологічні чинники: особливості особистості батьків чи дитини, психічні захворювання, алкоголізм, наркоманію, негативний особистий досвід батьків, пережитий у дитинстві, відсутність педагогічних знань. Жертвами сімейного насилля частіше стають небажані, хворобливі чи гіперактивні діти. Бійки, що демонструють жорстоке обходження з дітьми, частіше є емоційно невірноваженими людьми чи знаходяться в стані емоційного стресу.

В Україні більше половини сімей з часом розлучаються. Хоча численні дослідники вказують на несприятливий вплив розлучення на підлітків, однозначної відповіді на це питання не існує. Слід враховувати низку чинників, що передують розлученню, так і тих, що діють після нього: обставини і причини розлучення, те, наскільки дитина була готова до можливості того, що один з батьків піде з сім'ї, поведінка батьків у даній ситуації, адаптацію батьків після розлучення тощо.

Безпосередні реакції підлітка на розлучення в більшості випадків є досить бурхливими. За оцінками самих підлітків, середі життєвих подій, які викликають стрес, розлучення батьків стоїт на 4-му місці після смерті батьків, братів і сестер, близьких друзів.

Найпоширенішими реакціями на розлучення батьків з боку підлітків є:

- заперечення, відмова вірити в те, що сталося. Багато підлітків живе надією на те, що їхні батьки знову будуть разом;
- страх, тривога і невпевненість у майбутньому. Через егоцентричне сприймання світу підлітка насамперед лякають зміни, які можуть статися в його особистому житті: необхідність зміни місця проживання, школи, кола спілкування, можливі зміни в матеріальному стані. Підлітки можуть соромитися своїх сімейних проблем перед ровесниками;
- гнів і ворожість по відношенню до того з батьків, на якого покладається провина за розлучення чи щодо обох;

– самозвинувачення. Деякі підлітки вирішують, що відповідальність за розлучення дорослих лежить на них, що батько (мати) йде тому, що діти не виправдали їхніх очікувань. Ці переживання підліток може ретельно приховувати;

– ревності. Якщо батько чи мати починає зустрічатися з іншою людиною і емоційно прив'язується до неї, то підліток відчуває себе покинутим, боїться, що він більше не цікавий батькам, а його місце в батьківському серці буде зайняте сторонньою людиною.

Щодо віддалених наслідків розлучення для підлітка, то багато що залежить від того, в якому віці дитина пережила розлучення батьків, чи був повторний шлюб, як складаються взаємовідносини в новій сім'ї тощо. На думку деяких дослідників, наслідки розлучення можуть відбиватися на дитині досить довго, проявляючись навіть у перші роки її дорослого життя і у власному сімейному житті. Підлітки, чий батьки розвелися, пізніше самі розводяться з більшою вірогідністю, ніж ті, хто жив у міцній сім'ї, що можна пояснити формуванням більш терпимого ставлення до розлучення. Крім того, діти, які виросли в розведених сім'ях, часто вступають у шлюб раніше, ніж їхні ровесники з міцних сімей, що спонукається прагненням компенсувати нестачу емоційного тепла, покинути батьківський дім чи здобути таким чином свою ідентичність, а такі рані шлюби також розпадаються з більшою вірогідністю. Разом з тим результати досліджень свідчать про те, важливий не сам по собі факт розлучення, а характер стосунків, що складаються в сім'ї. Так, до кінця другого року після розлучення поведінка хлопчиків з сімей, що розпалися, менш агресивна, ніж дітей, чий батьки постійно конфліктували і сварилися [5].

Ще одна проблема сучасної сім'ї – неповні сім'ї. Це сім'ї, які утворилися у результаті розлучення, смерті одного з подружжя, а також якщо один із батьків живе і працює в іншому місці чи якщо батьки дитини ніколи не жили разом. Кожний з виділених типів неповних сімей створює особливу соціальну ситуацію розвитку дитини і характеризується своїми специфічними рисами:

– у розведених сім'ях дитина в більшості випадків спостерігає конфліктні, дисгармонійні стосунки між батьками;

– в овдовілих сім'ях спогади про спільне життя батьків частіше супроводжуються позитивними емоціями;

– в материнських сім'ях дитина фактично не спостерігає реального процесу сімейного спілкування і функціонування.

Незважаючи на існування неповних сімей, які складаються з батька і дітей, частіше за все це сім'ї, в яких є тільки мати, яка відчуває «хронічний емоційний стрес, який поглиблюється постійною зайнятістю і хронічною втомою». Кількість материнських сімей стрімко збільшується: якщо в 1980 році число народжень у жінок, які не мали зареєстрованого шлюбу, складало 10,6% від загального числа народжених, то в 2009 році — вже 25,9%.

Якщо батьки вступають у повторний шлюб, з'являються проблеми налагодження взаємовідносин з вітчимою, мачухою, зведеними братами а сестрами тощо. Наявність обох батьків позитивно представляє підлітка в середовищі ровесників. Відсутність батька послаблює його соціальну позицію і може стати причиною сильних переживань. Значне число розведених чоловіків і жінок з часом вступають у повторний шлюб (за американськими даними, близько 83% чоловіків і 76% жінок). Часто вони більшою мірою цінують стосунки, стають більш зрілими і досвідченими, серйозніше ставляться до своїх обов'язків, що позитивно відбивається на стійкості таких шлюбів. Існують дані, що хлопчики, що живуть з матерями, які повторно вийшли заміж, менш тривожні, більш орієнтовані на соціальну поведінку, проявляють більше когнітивних умінь, ніж сини одиноких матерів (Л. Б.Шнейдер, 2000). У тих повторних шлюбах, де стосунки склалися не настільки вдало, головною проблемою є взаємовідносини з дітьми від попереднього шлюбу. В підлітковому віці діти важко адаптуються до присутності в домі вітчима чи мачухи. Часто перші роки повторного шлюбу проходять у стресовій, хаотичній обстановці, але з часом стосунки все ж налагоджуються [8].

Висновки. Ми зупинилися лише на деяких проблемах сучасної сім'ї та їх вплив на розвиток підлітків. Представлений матеріал не вичерпує всіх проблем, але метою нашого аналізу є заострення уваги на тому, як діти реагують на проблеми, що виникають в сім'ї. Перспективи подальших досліджень пов'язані з заостренням уваги на проблемах спілкування в підлітковому віці та його вплив на розвиток особистості підлітка.

Список використаних джерел:

1. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. – М.: Прогресс, 1991. – С. 17-34.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды /Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1995. – С. 43-56.
3. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). – М.: Прогресс, 1991.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Педагогика, 1989. – 254 с.
5. Кратохвил С. Прихотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. – М., 1991. - 335 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Изд.центр «Академия», 2007. – 640 с.
7. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Педагогика, 2000. – С.46-67.
8. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности – М.: Прогресс, 1994. – С. 21-56.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб, М.: Питер, 1999. – 656 с.

Резюме. Рассматриваются проблемы современной семьи и переживание их подростками. Представлен анализ и статистические данные относительно тех проблем, которые являются характерными для современной семьи, показано, как эти проблемы влияют на развитие личности подростка.

Ключевые слова: подростки, проблемы семьи, семейные отношения, развод, неполная семья

УДК 159.922.7 : 316.6

С.А. ЛИТВИНЕНКО

ДИТИНА І СЕРЕДОВИЩЕ: ПРОБЛЕМИ І СУПЕРЕЧНОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Резюме. У статті здійснений аналіз дитинства як складного соціально-культурного феномена, обґрунтовані зміни статусу дитинства в суспільстві, висвітлені проблеми й суперечності соціалізації дітей в сучасних умовах. Дитинство, як соціально-культурний феномен та особливий значимий віковий період виступає предметом полідисциплінарного дослідження, у зв'язку з чим окреслилися історичний, соціогенетичний, кроскультурний та етнографічний аспекти його вивчення. Дитинство постає як підсистема суспільства, частина єдиного соціуму; а дитина - не об'єктом (продуктом) виховання, соціалізації або реципієнтом будь-яких інших зовнішніх впливів, а активним самостійним суб'єктом власної життєдіяльності. У психології та педагогіці соціальне середовище розглядається з позицій інтеграції в ньому дитини та досліджується як суб'єктивно пережита дитиною об'єктивна реальність. У 2012-2013 роках на базі загальноосвітніх шкіл міста Рівного та Рівненської області у ході вивчення спецкурсу «Основи соціально-педагогічної діяльності» спільно зі студентами проводилося дослідження, в якому брали участь 150 дітей молодшого шкільного віку. На підставі одержаних даних складено узагальнені соціально-психологічні портрети сільського та міського школяра, в яких відображаються відмінності їхньої соціалізації.

Ключові слова: дитинство, взаємодія, середовище, соціалізація, соціальна ситуація розвитку, фактори соціалізації.

Постановка проблеми. Дитинство, як соціально-культурний феномен та особливий значимий віковий період, виступає предметом полідисциплінарного дослідження, у зв'язку з чим окреслилися історичний, соціогенетичний, кроскультурний та етнографічний аспекти його вивчення (Т.І.Алієва, Ф.Арієс, Д.Б.Ельконін, Е.Еріксон, В.В.Давидов, Л.Демоз, І.С.Кон, А.В.Мудрик, В.С.Мухіна, Л.П.Обухова, Ж.Піаже та ін.). У більшості соціологічних та психолого-педагогічних досліджень (Г.С.Абрамова, М.А.Галагузова, С.В.Дармодьохін, Г.Крайг, Л.Мардахєв та ін.) сучасний стан дитинства характеризується як кризовий. Водночас окреслився новий підхід (В.В.Абраменкова, І.Д.Бех, В.Т.Кудрявцев, М.В.Осоріна, Д.Й.Фельдштейн та ін.), який передбачає розгляд дитинства як духовного, творчого, активного начала, що володіє особливою цінністю в розвитку загальнолюдської культури. Дитинство постає як підсистема суспільства, частина єдиного соціуму; а дитина - не об'єктом (продуктом) виховання, соціалізації або реципієнтом будь-яких інших зовнішніх впливів, а активним самостійним суб'єктом власної життєдіяльності. Згідно Д.Б.Ельконін, Д.І.Фельдштейна, функціонально дитинство визначається як об'єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан процесу визрівання підростаючого покоління і тому підготовки до відтворення майбутнього суспільства; у змістовому визначенні – це процес постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе.

У таких умовах набула особливої гостроти та значимості проблема ускладнення системи багатопланових людських стосунків, взаємодії дорослих і дітей, зокрема, посередництва дорослих при входженні дітей у соціум. Під впливом причин соціального, економічного та психологічного характеру відбувається деформація змісту дитячої субкультури (збіднення дитячого фольклору, втрата усних текстів, зміни сюжетно-рольових ігор та ін.). Недостатня увага приділяється специфіці буття дитячих спільнот, помітне відчуження дітей від дорослих і однолітків, що спричиняє появу в суспільстві певного бар'єру між світом дітей і дорослих, стихійне виникнення різних дитячих об'єднань і груп, опозиційних до усталених культурних цінностей суспільства. Вивчення взаємодії людини та середовища виступає вихідним пунктом у дослідженні проблем розвитку та виховання. Протиріччя та складності сучасності вимагають соціально-педагогічної та психологічної підтримки людини, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти взаємодії людини з середовищем, із різними структурами макро- та мікросоціуму з метою забезпечення гармонійного буття особистості в якості суб'єкта соціокультурного життя, а також освітньо-виховного процесу. Зважаючи на актуальність означеної проблеми завданням статті виступило вивчення особливостей і проблем соціалізації дітей у сучасних умовах.

Поняття середовища, широкі за обсягом, об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів та об'єктів, серед яких народжується, живе та розвивається організм. Розвиток дитини відбувається не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість, а виступає результатом їх постійної взаємодії. Для сучасної науки властива диференціація середовища згідно різних підходів його дослідження. Найзагальнішим є поділ середовища на природне та соціальне. На думку вчених (М.В.Гамезо, В.І.Панов, Т.Ф.Столярова, В.А.Ясвін та ін.) середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення, а значить, в аналізі взаємодії з ним дитини

повинна враховуватись уся сукупність факторів (біологічні, фізичні, соціальні, культурні). У вітчизняній та зарубіжній науці існують різні класифікації факторів. З нашого погляду, найбільш повною, логічною та продуктивною для педагогіки є класифікація факторів соціалізації, запропонована А.В.Мудриком. Умови, які складаються в мега-, макро-, мезо- та мікросередовищі, детермінують розвиток особистості, сприяють її саморозвитку як на свідомому, так і підсвідомому рівнях.

Глобальні планетарно-світові процеси й проблеми визначають умови життя в тій або іншій країні, відображаються в індивідуальній свідомості та опосередковано впливають на соціалізацію підростаючих поколінь. Досягнення науково-технічного прогресу, завдяки яким людина змогла змінювати природу, суспільство та саму себе, є досить суперечливими. Технократичне ставлення до світу обмежує свідомість, гальмує здатність та потребу мислити творчо й цілісно, формує "людину-споживача"; сучасні інформаційні технології, комп'ютери, відеотехніка руйнують та обмежують безпосередні контакти людини із собою, природою й іншими людьми.

У психології та педагогіці (Г.М.Андрєєва, Л.С.Виготський, Т.В.Кузнецова, Ю.С.Мануйлов, Л.І.Новикова, А.В.Петровський, В.І.Семенов та ін.) соціальне середовище розглядається з позицій інтеграції в ньому дитини та досліджується як суб'єктивно пережита дитиною об'єктивна реальність. За такого підходу набуває ваги те, що відносини дитини та зовнішніх умов її життя набувають характеру взаємодії. У дитячому віці соціальний простір стосунків як системи вибіркового суб'єктивних зв'язків починає формуватися з діади «дорослий-дитина», а пізніше продовжується в діаді «дитина-дитина». Дорослий виступає еталоном наслідування для дитини, що утворює вертикаль стосунків і певну несиметричність їхніх соціальних позицій. На думку В.В.Абраменкової, в рефлексивний період свого розвитку дитина стає активним суб'єктом стосунків, відстоюючи своє право бути особистістю серед дорослих та однолітків. Відповідно до загальносоціальних та групових програм поведінки у дітей формуються автономні особистісні регулятори поведінки, що дозволяють їм визначати та вибирати саме ті її способи, які позитивно «вписуються» у суспільну динаміку соціальних зв'язків і взаємодій. Тут варто згадати видатного філософа та педагога С.І.Гессена, який запевняв, що «тиск зовнішнього середовища повинен відповідати внутрішній силі опору зростаючої особистості дитини».[2, с.86]

Стрімке зростання темпів розвитку призвело до того, що світ зіткнувся з проблемою "незворотного розриву між поколіннями", коли майбутнє стало незрозумілим для попередніх поколінь. У залежності від темпів розвитку та модернізованості М.Мід виділила типи суспільств, які, на її думку, визначають характер міжпоколінного зв'язку та процес соціалізації людини. В префігуративних суспільствах, які виникли із середини ХХ століття, окреслився новий тип соціального зв'язку між поколіннями, коли не тільки молодші вчаться у старших, не тільки поведінка однолітків виступає моделлю, але й старші вчаться у молодших. Саме такий тип зв'язку властивий для сучасних розвинених країн. Однак, у суспільствах перехідного типу, в нестабільні періоди, міжпоколінні відносини ускладнюються кризою соціальної ідентичності, труднощами адаптації у мінливих умовах. Протиріччя періоду, який переживає сучасне підростаюче покоління, виявляються в тому, що старі соціально-політичні та економічні структури зникають, а нові знаходяться в процесі становлення. Непрогнозовано змінилися культурно-історичний спосіб життя та структура суспільства, нормативні типи особистостей, усталені засади підготовки дітей і молоді до життя. Занепад суспільного авторитету людини-трудівника, відсутність адекватної винагороди праці призводить до втрати цінності чесної праці, провокують нігілістичні настрої. Поряд із відчуженням молодих людей від суспільства помітна тенденція деперсоналізації, втрата відповідальності за вчинки та поведінку. Водночас ринкові реалії вимагають від людини гнучкості та динамізму стратегій діяльності, адаптації до зміни соціальних ролей, що передбачає підвищення рівня соціальної компетентності, освіченості. У нашій і зарубіжних країнах відбуваються процеси еволюції сім'ї та її місця і ролі в суспільстві. В результаті стрімкої урбанізації на зміну багатопокілінним та багатодітним селянським сім'ям прийшли малодітні міські; істотно змінилися погляди людей на шлюб, сімейні стосунки, чоловічі та жіночі ролі в шлюбі. Очевидно, що все те, що відбувається в суспільстві відіграє провідну роль у соціалізації дітей, адже демонструє перед ними суперечливі життєві сценарії. Загальні проблеми сучасної соціалізації дітей І.С.Кон зводить до таких макросоціальних тенденцій: 1/ зростання кількості соціальних інститутів і зміна значимості конкретних агентів соціалізації; 2/ підвищення активності та вибіркової, тобто суб'єктивності самої дитини; 3/ ускладнення й зміна цілей, методів соціалізації.

Широкого вжитку у науковому обігу набуло поняття мікросоціум (мікросередовище) - реальна спільність (найчастіше мікрорайон), яка включає сім'ю, сусідів, групи однолітків, різні суспільні, державні, релігійні, виховні організації. Простір мікросоціуму для молодших школярів можна обмежити подвір'ям, кварталом, для підлітків - мікрорайоном, а в селах, малих та середніх містах він співпадає з межами поселення. Сучасна об'єктивна ситуація засвідчує загальну тенденцію скорочення простору життєвого середовища для сучасної дитини, особливо у великих містах і нових мікрорайонах, що негативно позначається на її розвитку. Типові, одноманітні, сірі помешкання нівелюють поняття "отчого дому", "рідного двору", пам'ять місця та традицій. Сприятливість мікросоціуму для соціалізації дітей залежить від умов життя в ньому (соціально-економічних, соціально-політичних, соціально-культурних, демографічних, екологічних та ін.); можливостей задоволення дитиною потреб, наявними можливостями для розв'язання вікових завдань розвитку.

У 2012-2013 роках на базі загальноосвітніх шкіл міста Рівного та Рівненської області нами проводилося дослідження, в якому брали участь 150 дітей (однакова кількість однокласників хлопчиків і дівчаток учнів початкових класів, що мали різні показники успішності та різний рівень матеріального забезпечення сімей). У процесі дослідження використовувалися методика інтерв'ю-тестування М.Б.Земш; адаптований тест Дембо-

Рубінштейна "Чарівні гори" на діагностування самооцінки за трьома шкалами; запитання-тест Р.Жиля на дослідження сфери міжособистісних стосунків дитини та сприймання внутрішньосімейних відносин; а також бесіди з дітьми, анкетування батьків і вчителів; метод експертних оцінок. На підставі одержаних даних можна скласти узагальнені соціально-педагогічні портрети сільського та міського школяра, які відображають певні відмінності їх соціалізації. Міський школяр має вищий інтелектуальний рівень, оскільки має можливість ширшого використання різних інформаційних джерел, що, в свою чергу, викликає суперечливе світосприймання. Внаслідок інформаційного перевантаження при емоційній ненасиченості, помітний дефіцит глибоких емоційних контактів, що може призводити до відчуження. У міського школяра спостерігається більше проблем спілкування в сім'ї, з однолітками, відсутнє почуття групової єдності, слабо розвинена потреба спілкування з природою. Школа вчить існуванню у світі знань, умінь і навичок, а не життя серед людей, тому вчитель для молодшого школяра виступає переважно носієм суми знань, що потрібно засвоїти, а не суб'єктом спілкування, старшим товаришем, із яким можна обговорювати свої проблеми. До провідних проблем опитуваних, що характеризують особистісне самовідчуття, належать незадоволення станом власного здоров'я, проблеми стосунків із батьками в сім'ї та однолітками у школі. Активність у школі переважно реалізується в формальному спілкуванні, з обмеженням можливостей реалізації у грі. Домінуючими стилями сімейного виховання виявилися гіперпідкування або повна байдужість.

Сільський школяр, завдяки традиційному природовідповідному образу життя, міцним сімейним і народним традиціям, краще відчуває свою приналежність до оточуючого, свою захищеність. В основі стосунків із батьками та старшими лежить повага. Природа для сільського школяра виступає невід'ємною частиною його внутрішнього світу, суб'єктом спілкування. Багатий чуттєвий досвід, відкритість до сприйняття нового, психологічна захищеність, емоційна стійкість надають сприятливі можливості для розвитку й соціалізації. Ставлення провінційного школяра до світу здебільшого характеризується відкритістю, оптимізмом, прийняттям. Сільський учень сприймає вчителя як наставника, із яким можна радитися, звертатися за допомогою. Для вчителя образ учня складається задовго до вступу в школу, адже часто вони проживають поряд. Важливим напрямком діяльності вчителя є виховна робота. Головні джерела інформації школяра - інтернет, телебачення, шкільний учитель.

Висновки. У сучасній науці розробляються морально-ціннісні аспекти глобальних проблем на засадах взаємодії природничих, технічних, суспільних і гуманітарних наук як основи формування адекватної сучасному світу науково-світоглядної концепції і позитивної стратегії побудови цілісної та гармонійної цивілізації. Соціальні та економіко-виробничі зміни призвели до поступового ускладнення змісту та зростання тривалості соціалізації, усвідомлення соціальної значущості дитинства. Проблеми побудови відношень дорослого та дитячого світу є особливо актуальними, що вимагає переосмислення місця та ролі дитинства в суспільстві, зумовлює необхідність вивчення сучасної соціальної ситуації розвитку дітей на кожному віковому етапі, врахування всієї сукупності соціальних умов і факторів задля гармонізації процесу соціалізації дітей. Зовнішні впливи, в тому числі і педагогічні, набувають для дитини особистісного смислу, якщо вони детерміновані не тільки значимістю для соціального оточення, але й для соціального досвіду особистості. Духовне багатство людини залежить від багатства її зв'язків з іншими людьми, її включення в соціокультурне середовище. Протиріччя і складності сучасності вимагають соціально-педагогічної і психологічної підтримки дитини, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти її взаємодії з середовищем, з різними структурами макро- та мікросоціуму з метою забезпечення гармонійного буття особистості як суб'єкта соціокультурного життя, а також освітньо-виховного процесу.

Список використаних джерел:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре/ В.В.Абраменкова.- Москва –Воронеж, 2000.- 320 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ С.И.Гессен.- М.: Школа-пресс, 1995.- 425 с.
3. Земш М.Б.Метод интервью-тестирования в начальной школе/ М.Б.Земш // Школьные технологии.- 1998.- №4.- С.155-163.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры/ Д.Б.Эльконин.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.- 360 с.
5. Кон И.С. Ребенок и общество/ И.С.Кон.- М.: Просвещение, 1988.- 268 с.
6. Крайг Г. Психология развития/ Г.Крайг. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии").
7. Кудрявцев В.Т., Алиева Т.Н. Еще раз о природе детской субкультуры/ В.Т.Кудрявцев, Т.Н. Алиева // Дошкольное воспитание.- 1997.- № 3,4.- 35-42.
8. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека/ В.Т.Кудрявцев.- Рига., 1999.- 185 с.
9. Мид М. Культура и мир детства/ М.Мид.- М.: Наука, 1988.- 429 с.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.
11. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых/ М.В.Осорина.- СПб.: Питер, 2009. - 304 с. - (Серия: Мастера психологии).- 348 с.
12. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства/ Д.И.Фельдштейн.- М.: Флинта, 1997.- 460 с.

Резюме. В статье осуществлен анализ детства как сложного социально-культурного феномена, обоснованы изменения статуса детства в обществе, освещены проблемы и противоречия социализации детей в современных условиях. Детство, как социально - культурный феномен и особый значимый возрастной период выступает предметом междисциплинарного исследования, в связи с чем обозначились исторический, социогенетический, кросскультурный и этнографический аспекты его изучения. Детство выступает как подсистема общества, часть единого социума, а ребенок - не объект воспитания, социализации или реципиент любых других внешних воздействий, а активный самостоятельный субъект собственной жизнедеятельности. В психологии и педагогике социальная среда рассматривается с позиций интеграции в нем ребенка и исследуется как субъективно переживаемая ребенком объективная реальность. В 2012-2013 годах на базе общеобразовательных школ города Ровно и Ровенской области в процессе изучения спецкурса «Основы социально-педагогической деятельности» совместно со студентами проводилось исследование, в котором принимали участие 150 младших школьников. На основании полученных данных составлен обобщенный социально-психологический портрет сельского и городского школьника, в которых отражаются определенные различия их социализации.

Ключевые слова: детство, взаимодействие, среда, социализация, социальная ситуация развития, факторы социализации.

Summary. The article analyzes childhood as a complex socio-cultural phenomenon, reasonable change in the status of childhood in a society deals with problems and contradictions socialization of children in the modern world. Childhood as a social and cultural phenomenon and particularly significant age period is the subject of multidisciplinary research, and therefore the apparent historical sociogenetic, crosscultural and ethnographic aspects of his study. Childhood appears as a subsystem of society, part of a single society, and the child - not the object (product) education, socialization or recipient of any other external influences, and active independent subject's own life. In psychology, pedagogy and social environment is considered from the standpoint of integration, and the child was examined subjectively experienced as a child objective reality. In 2012-2013 on the basis of secondary schools during the study special together with the students conducted the study, which involved 150 primary school children. Based on the obtained data, the summarized socio-psychological portraits of rural and urban school children, which reflected the differences of their socialization.

Keywords: childhood, interaction, environment, socialization, social situation of development, socialization factors.

УДК 159.923.78-984

Н.О. МИХАЛЬЧУК, Е.З.ІВАШКЕВИЧ

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. Стаття присвячена дослідженню питань соціального інтелекту в структурі загального інтелекту особистості. На основі аналізу наукової літератури було показано, що соціальний інтелект вміщує в себе біологічний та психометричний інтелект; соціальний інтелект формується в результаті розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов. Авторська концепція соціального інтелекту передбачає, що він вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

Ключові слова: загальний інтелект, соціальний інтелект, біологічний інтелект, психометричний інтелект, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Постановка проблеми. Проблема соціального інтелекту є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, у великій мірі визначає пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Соціальний інтелект, на думку Г.Оллпорта, – особливий “соціальний дар”, що забезпечує розуміння у відносинах з людьми, їх соціальне пристосування до навколишньої дійсності. При цьому вчений вважає соціальний інтелект певною особистісною властивістю, яка, разом з тим, не має на увазі глибину розуміння об'єктів міжособистісної взаємодії [5, с. 513–516]. Необхідно відзначити, що Г.Оллпорт був першим, хто звернув особливу увагу саме на взаємодію з людьми, а виділені їм особистісні якості відображали взаємодію певних соціальних здібностей з метою кращого розуміння іншої людини. Наприклад, Г.Айзенк [1] і Дж. Гілфорд [6] розглядали соціальний інтелект через структуру загального інтелекту. Г.Айзенк вказував на той факт, що існують три відносно самостійних концепцій інтелекту, хоча, в той же час, він не протиставляв одну іншій і навіть намагався їх об'єднати. Дослідник вважав, що фундаментальним аспектом інтелекту є біологічний інтелект. Разом з тим, вважав Г.Айзенк, рівень розвитку біологічного та психометричного інтелекту

визначається і соціокультурними чинниками, які також мають незаперечне значення [1, с. 118]. Г.Айзенк також вказував на те, що соціальний інтелект – це інтелект індивіда, що формується в ході її соціалізації, під впливом соціокультурних умов навколишнього середовища. Крім цього, в концепції дослідника можна виділити ще одну особливість: біологічний інтелект позначається вченим як інтелект А, а соціальний – як інтелект Б. При цьому, вважає Г.Айзенк, інтелект Б набагато ширше, ніж інтелект А, і включає в себе IQ; IQ, у свою чергу, набагато ширше, ніж інтелект А. Отже, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості.

Метою нашої роботи є аналіз сутності соціального інтелекту особистості, а також розробка концепції, яка розкриватиме структуру цього складного психологічного феномену.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з аналізу наведених вище праць, можна стверджувати, що соціальний інтелект включає в себе біологічний і психометричний інтелект. Вищевикладена концепція інтелекту дозволяє зробити висновок про те, що соціальний інтелект займає не тільки важливе, але й ієрархічне місце в структурі загального інтелекту. Крім того, соціальний інтелект формується в результаті розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов. Досить пильної уваги, на наш погляд, заслуговує концепція соціального інтелекту, розроблена Дж.Гілфордом. Вчений першим розробив надійний тест для вимірювання соціального інтелекту, розглядаючи останній як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від чинника загального інтелекту [3]. Цікавою є і концепція Н.Кентор, в якій соціальний інтелект розглядається як деяка когнітивна компетентність, яка дозволяє людям сприймати події, об'єкти і предмети навколишнього світу з великим ступенем несподіванки і максимальною користю для самого себе. За словами вченої, когнітивна підструктура психіки особистості визначається як сукупність декларативних і процедурних знань (які, одночасно, відносяться до фактичних знань). Останній індивід застосовує у процесі інтерпретації текстів, подій, під час складання планів на майбутнє і в ситуаціях повсякденного життя [7, с. 464]. Також соціальний інтелект вважається досить самостійною групою основних ментальних здібностей (на противагу здібностям, знову ж таки, академічного чи формального інтелекту) в дослідженнях Д.Китинга [цит. за 4, с. 71]. Отже, як правило, в зарубіжних дослідженнях соціального інтелекту акцентується увага або на здатності розуміти інших людей, прогнозувати їхню поведінку, або на так би мовити соціально-корисній адаптації як здатності до пристосування до життя в певному суспільстві (чи то соціальній групі).

У вітчизняній психології існує так званий операціональний підхід до визначення соціального інтелекту. Зокрема, до нього належать праці Н.О.Кудрявцевої, в яких інтелектуальний потенціал людини розглядається в парадигмі класу психічних якостей та механізмів, що визначають як наявний рівень інтелектуальних можливостей індивіда, так і можливості самовдосконалення його інтелекту. Ключовими моментами концепції Н.О.Кудрявцевої є інтелектуальний статус, пізнавальна мотивація, здатність до самовідображення та самовизначення, а також розумова працездатність. В процесі досліджень вчена виокремила інтегративний показник інтелектуального потенціалу людини, названий нею “єдиним показником інтелекту”. Цей показник, на думку вченої, цілком відображує суттєві компоненти механізму інтелектуального зростання на рівнях особистості: на рівні загального інтелекту – здатність до розв'язання задач на суб'єкт-об'єктному рівні; на рівні соціального інтелекту – здатність до розв'язання задач на суб'єкт-суб'єктному рівні; на рівні рефлексії – даний показник фіксує баланс розвитку різних сторін інтелекту [цит. за 3, с. 156].

Отже, соціальний інтелект індивіда являє собою своєрідний психологічний інструмент забезпечення людиною власної ефективної життєдіяльності, тому він організований особливим чином, а не існує ніби відірвано від соціальної активності суб'єкта. При цьому активність індивіда, його позиція суб'єктності по відношенню до соціуму виявляється не тільки й не стільки в тім, що людина робить внесок в дещо загальне, інтегрально-соціумне, а в тому, що індивід здатен поза безпосереднього узгодження з усіма представниками свого соціуму створювати власну систему способів взаємодії з іншими людьми, так званий соціально зумовлений інтерпретаційний комплекс. Такий підхід до розв'язання сутності соціального інтелекту є особливо важливим для педагогічної практики. Адже в структурі індивідуального соціального інтелекту вже є певний репертуар стереотипних способів, прийомів, засобів, які дозволяють встановлювати контакт з іншими людьми та здійснювати оптимальну взаємодію навіть в умовах, коли, наприклад, когнітивна емпатія у одного з членів діади знижена, або у суб'єкта недостатньою мірою розвиненою є здатність до узагальнення та раціоналізації, або не співпадають ціннісні орієнтації, морально-етичні настановлення у партнерів по соціальній взаємодії. Соціальний інтелект дозволяє досить глибоко зрозуміти іншу людину. При цьому ми передбачаємо, що існує певна стала сукупність базових динамічних структур соціального інтелекту, які дозволяють людині адекватно й емпатійно здійснювати взаємодію з іншими суб'єктами соціальної взаємодії.

Соціальний інтелект кожної людини піддається розвитку в межах об'єктивно заданого соціокультурного простору, в якому вже сформувалися певні норми поведінки та соціальної взаємодії. Ці сталі норми є ніби кристалізованими фреймами у структурі соціального інтелекту. Проблема кристалізації соціального інтелекту в теоретичній та практичній психології лише починає розроблятися. Зокрема, потребує вивчення питання щодо характеру та форми структурування цих норм в індивідуальну складову на рівні соціального інтелекту. Сучасні явища суспільного та культурного життя формують нові вимоги до соціального інтелекту людини, який буде відображуватиме пріоритетні на даний момент ціннісні орієнтації суб'єктів соціальної взаємодії, які поєднані завдяки нових культурних, етнічних, національних та цивілізаційних

процесів. Ми вважаємо, що на відміну від загального інтелекту соціальний інтелект кожної окремої людини орієнтується не лише на середньостатистичні соціальні норми. Його нормативність визначена як орієнтацією на соціальні, морально-етичні стандарти близького до людини оточення, так й протилежною тенденцією – бажанням індивіду зайняти в соціумі своє власне місце, завдяки чому цінним для суб'єкта стає його відмінність від інших, власна унікальність та неповторність тощо. Протиріччя між стереотипізацією та індивідуалізацією соціального інтелекту є активізатором його становлення та розвитку. З психологічної токи зору різниця між стереотипізацією та індивідуалізацією соціального інтелекту не є абсолютною величиною. Відштовхуючись від прикладів реального буття, можна стверджувати про деякий оптим у співвідношенні стереотипного та унікального. У випадку, коли баланс рухається у сторону стереотипів, соціальний інтелект людини не виконує адаптативної функції щодо змін, й соціальний інтелект майже не формується (залишається на своєму рівневі розвитку). У випадку домінування унікального індивід демонструє ціннісні фрейми, які характеризують розвиток особистості у період вікових криз, особистісних конфліктів чи ситуацій когнітивного дисонансу. Процес становлення соціального інтелекту передбачає, що індивід одночасно знаходить у структурі особистості інших дещо, як типове, так й унікальне. Цього, на жаль, не відбувається у випадку, якщо в структурі соціального інтелекту людини не задані його власні унікальність та стереотипність.

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проєкції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. В своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного розвитку соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але, разом з тим, соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід цілком сприймає ("приймає") іншого, для чого намагається відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди являє собою єдність різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе постулатами; з іншого боку, – від ідентифікації невідомого, незвичного – до відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах у відношенні до взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії. Так, людина, опиняючись у процесі соціального обміну інформації з іншими людьми, виокремлює в цій інформації дещо типове та унікальне, демонструє своє суб'єктне ставлення до неї, прагматично оцінює іншого з точки зору реальної ситуації спілкування та мети спільної діяльності тощо. При цьому, стереотипні, унікальні, суто особистісні, мотиваційні та цільові тощо засоби здійснення обміну не існують у конкретної людини безпосередньо, не усвідомлюються всіма індивідами та не завжди підлягають контролю. У більшості випадків обмін інформацією виникає природно та мимовільно, і лише завдяки впливові зовнішніх обставин або внутрішніх стимулів може бути представлений на рівні соціального інтелекту у певній, потрібній для людини формі.

Отже, соціальний інтелект зумовлюється сукупністю подій, інформаційних обмінів людини з оточуючим її світом. Соціальний інтелект забезпечує процес, характер, оцінку та регуляцію спілкування з іншими, соціальний обмін та орієнтацію суб'єкта в соціумі, характеризується як стереотипністю, так й унікальністю. Проблема соціального інтелекту як індивідуального, суб'єктного утворення передбачає розв'язання людиною цілого ряду задач, які потребують спеціального дослідження та аналізу. Отже, науці ще потрібно буде віднайти психологічні утворення, які створюють основу соціального інтелекту. На нашу думку, до таких утворень належать характеристики суб'єктивного простору взаємодій з оточуючим людиною світом, а також аналіз стереотипного та унікального, які у своєму синтезі забезпечують ефективну регуляцію соціальних аспектів життєдіяльності індивідів, їх розуміння один одного тощо. Ми вважаємо, що соціальний інтелект, однозначно, включає декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, створення планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації складають когнітивну підструктуру соціального інтелекту. У свою чергу, мнемічну підструктуру заповнює придбаний людиною досвід, а емпатійні можливості суб'єкта спрямовані на актуалізацію механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя.

Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів

діяльності. Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д. Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту людини характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту. Наявний на рівні мнемічного компонента комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен з цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного компонента у вигляді його специфічних залежних підструктур. Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є накопичена індивідом сукупність оцінок самого себе. При цьому оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Ураховуючи особливості взаємодії особистості з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс індивіда характеризується можливістю інтерпретації інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів. У процесі життєдіяльності в індивіда у зв'язку з необхідністю постійно оцінювати інших, їх особливості поведінки і вчинків, поступово виробляються різні стратегії оцінок за критерієм сумісності свого сприйняття світу і сприйняття його іншими. У свою чергу, ці стратегії оцінок і формують відповідний особистісний інтерпретаційний комплекс у міжособистісній сфері, який є домінантним на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя тощо. До сих пір в психології залишається не до кінця зрозумілим зв'язок між здатністю досліджуваного давати кількісну оцінку деякій якості особистості та безпосередній здатності індивіда розуміти інших людей, сприймаючи, оцінюючи та аналізуючи ситуації повсякденного життя. В загальному вигляді мікроструктура соціального інтелекту здійснює функції *входу* (сприйняття та переробка інформації, поведінкових дій чи ситуації) й *виходу* (оцінка інформації та прийняття рішення), а також функції збереження, кодування та відбору потрібної інформації. Виникає справедливе запитання: у формі якої психологічної реальності представлені дані функції?

Висновки. Ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психосемантичних шкал, й символіка невербальної поведінки, й нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображають всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантною стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Сприймаючи нову інформацію, завдяки стереотипам людина або сприймає її, або відштовхує, нівелює залежно від ступеню опанування цією інформацією, з огляду на існуючі у індивіда схеми стереотипів. На відміну від цього, статистики не відкидають нові інформаційні надходження, а здатні до змін останніх, їх уточнення та реконструкції. Тому можна стверджувати, що стереотип по відношенню до нового сигналу виконує роль фільтра (відбувається первинне уподібнення), потім статистика асимілює сигнал та, відповідно, сама змінюється (вторинне уподібнення). Отже, розмірковуючи за принципом аналогії щодо основних постулатів теорії фіксування сигналів [2], будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала ("справедливий – несправедливий", "емпатійний – не емпатійний", "вірний – невірний" та ін.), коли характер

розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, в подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін. Більш докладно структура соціального інтелекту буде проаналізована в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел:

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Забродин Ю.М., Лебедев А.Н. Психофизиология и психофизика / Ю.М. Забродин, А.Н. Лебедев. – М. : Наука, 1977. – 288 с.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
4. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. (Серия : “Мастера психологии”).
5. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation / G.W. Allport. – N.Y., 1937. – P. 513–516.
6. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
7. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N. Cantor / http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm

Резюме. Стаття посвящена исследованию вопросов социального интеллекта в структуре общего интеллекта личности. На основании анализа научной литературы было показано, что социальный интеллект включает в себя биологический и психометрический интеллект; социальный интеллект формируется в результате развития общего интеллекта под влиянием внешних социокультурных условий. Авторская концепция социального интеллекта предполагает, что социальный интеллект включает когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры.

Ключевые слова: общий интеллект, социальный интеллект, биологический интеллект, психометрический интеллект, когнитивная, мнемическая, эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Summary. This article deals with the problem of social intellect in the structure of general intellect of the person. Having analyzed scientific literature we showed that social intellect included biological and psychometrical intellect. Social intellect is formed in the result of the development of general intellect and under the influences of socio-cultural conditions. The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures.

Key words: general intellect, social intellect, biological intellect, psychometrical intellect, cognitive, mnemonic and emphatic structures of social intellect.

УДК [37:17.022.1]:159.922.1

О. Б. ПЕТРЕНКО

ДЕФІНІЦІЯ І СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “МОРАЛЬНІ ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ”

Резюме. У статті здійснено визначення дефініції і сутності поняття “моральні гендерні стереотипи”, а саме: моральні гендерні стереотипи – це явище моральної свідомості, яке має свою специфіку і по-різному проявляється на різних рівнях розвитку моральної свідомості; це підвид соціальних стереотипів й підвид моральних стереотипів, що має свою специфіку; необхідний елемент нормального функціонування моральної свідомості; моральні гендерні стереотипи містять у собі: стереотипи внутрішнього морального образу; стереотипи моральної поведінки; стереотипи в сфері особистісних і суспільних відносин. Моральні гендерні стереотипи засвоюються у процесі соціалізації, входячи у процес як гендерної, так і моральної ідентифікації особистості. Доведено, що і формування, і зміни моральних гендерних стереотипів відбуваються двома способами – штучним і природним; на формування моральних гендерних стереотипів великий вплив мають тип культури, традиції, картина світу, релігійні уявлення, характерні для певної епохи й певного суспільства, ЗМК.

З'ясовано, що завдяки моральним гендерним стереотипам закріплюються й передаються з покоління в покоління уявлення про нормативну і ненормативну поведінку чоловіків і жінок, про те, якими моральними якостями вони повинні володіти, щоб відповідати образу “справжнього чоловіка” і “справжньої жінки” і

т. д.; що моральні гендерні стереотипи вносять значний вклад у закріплення й обґрунтування існуючих у суспільстві гендерних ролей.

Ключові слова: *дефініція, стереотипи, моральні стереотипи, моральні гендерні стереотипи, гендерні ролі, маскуліність, фемініність.*

Постановка проблеми. Будь-яка сфера людської діяльності має свою мову для вираження понять, які представляють матеріальні й нематеріальні об'єкти дійсності або дії й процеси, що відносяться до специфічних дисциплін. Науковець, який створює й удосконалює систему понять тієї або іншої галузі знань, враховує і систему логічних побудов, складові якої потребують назви, і наявний склад лексичних одиниць мови, беручи до уваги всі можливості його організації. Наукова дефініція виконує в цьому плані найважливіші функції, тому що не тільки є найважливішою складовою мови науки, але й фіксує стан знання на певний момент дійсності. Прагнучи категорійно-понятійної визначеності гендерної психології як науки, ми звернули увагу на той факт, що більшість дослідників у дисертаціях, монографіях, підручниках, посібниках досить вільно оперують термінами “категорія”, “поняття”, “термін”, “дефініція”, змішують і підміняють їх один одним, називаючи категорію поняттям, поняття дефініцією і т.д. й тому вважаємо за потрібне докладніше зупинитись на їх значенні і співвідношенні. Відтак, **метою** пропонованої розвідки є визначення дефініції і сутності поняття “моральні гендерні стереотипи”.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науці під *категорією* розуміють основні, найбільш загальні, фундаментальні *поняття*, які відображають суттєві сторони, властивості її предмету. За допомогою категорій досліджуються об'єкти, розкриваються суперечності і форми взаємозв'язку. Категорії діалектичні, вони можуть наповнюватись новим змістом в залежності від об'єктивної дійсності, яка постійно змінюється і процес пізнання якої безкінечний [5, с.475]. У контексті нашої проблематики зауважимо, що категорії гендерних досліджень мають історичний, соціально-культурний зміст, вони є вузловими пунктами пізнавального процесу і не лишаються незмінними: з розвитком пізнання і практики з'являються нові категорії, даючи змогу проникнути у внутрішню сутність речей і явищ. *Поняття* філософський словник визначає як “форму (спосіб) узагальнення істотних властивостей, зв'язків і відносин предметів і явищ” [5, с.801]. За допомогою усвідомлення понять проходить більш глибоке пізнання дійсності шляхом виділення і вивчення суттєвих її сторін.

Термін – слово чи словосполучення, що точно і однозначно позначає поняття і його співвідношення з іншими поняттями в межах спеціальної сфери [5, с.1070]. Термін – це мовний знак, словесне означення категорії, поняття, яке входить в систему категорій і понять певної галузі професійних знань. Визначення ж терміну називається *дефініцією* [5, с.289]. Але це не означає, що кожен термін має одну дефініцію. Різні автори, користуючись одним і тим же терміном, дають йому дефініцію дещо по-іншому [3, с.83]. В основі кожного терміна обов'язково лежить визначення (дефініція) реалії, яку він позначає, завдяки чому терміни представляють собою точну і в той же час стислу характеристику предмета чи явища. Кожна галузь знання оперує власними термінами, які й складають сутність термінологічної системи (терміносистеми) конкретної науки. У “Словнику української мови” пропонується таке визначення слова “дефініції”: “Стисле логічне визначення, яке містить у собі найістотніші ознаки визначуваного поняття” [7, с.259].

Зважаючи на викладене вище, розглянемо більш детально дефініцію і сутність поняття “*моральні гендерні стереотипи*”. Гендерні стереотипи, крім традиційно відомих функцій стереотипів взагалі, виконують ще декілька, а саме: створення й збереження позитивного “Я-Образу”, захист групових цінностей, когнітивна й міжгрупова диференціація, пояснення й виправдання соціальних взаємин, збереження й трансляція культурно-історичного досвіду. Моральні гендерні стереотипи виконують усі названі вище функції, акумулюючи досвід поколінь щодо очікуваної і неочікуваної поведінки чоловіків і жінок, характерних для чоловіків і жінок рис характеру й моральних якостей, щодо уявлень про необхідні чесноти, що відрізняються залежно від гендеру людини і т.д. Засвоєння моральних гендерних стереотипів відбувається в рамках моральної соціалізації й містить у собі засвоєння стійких уявлень про поведінку чоловіків і жінок у тій або іншій ситуації, стійких образів моральності чоловіків і жінок, а також моральних стереотипізованих норм. У результаті поступового засвоєння моральних гендерних стереотипів людина починає орієнтуватися в сфері відносин між статями, у неї формуються стійкі уявлення не тільки про образи чоловіка й жінки (характерних моральних якостях і т.д.), але й про ті гендерні ролі, які чоловік і жінка повинні відігравати у суспільстві [1, с.4]. Гендерна роль – це модель поведінки, що визначається системою приписів, яку індивід мусить засвоїти та відповідати їй, аби його визнавали представником певної статі. Гендерними ролями називаються соціальні норми, які визначають те, чим повинні (чи не повинні) займатися чоловіки й жінки. Поведінку, яка реалізує ці нормативні сподівання чи орієнтовану на них, називають статеворольовою (гендерною) поведінкою [6]. Гендерні стереотипи й гендерні ролі впливають одні на одних. Стереотипи встановлюють ті завдання, які повинні бути виконані чоловіком або жінкою, а повсякденне спостереження за виконанням цих завдань зі сторони чоловіка й жінки підтверджують дійсне існування цих стереотипів.

Таким чином, у дитини поступово формуються стійкі образи “справжніх” чоловіків і жінок, у тому числі й уявлення про те, як чоловіки й жінки повинні поводитися в різних ситуаціях, якими рисами володіти і т.д. Моральні гендерні стереотипи містять у собі:

– стереотипи внутрішнього морального образу, тобто моральні норми, принципи й ідеали, якими повинні керуватися люди у своїй повсякденній практиці і які різняться залежно від статі людини. Від статі

також залежить, якими моральними рисами має володіти та або інша людина, щоб відповідати ідеалу “справжнього чоловіка” і “справжньої жінки”;

- стереотипи моральної поведінки – чоловікам і жінкам приписується можливість, а часто навіть необхідність, діяти по-різному в тих самих ситуаціях, також існують стереотипізовані уявлення про вчинки, які не можна робити чоловікам або які не можна робити жінкам.

- стереотипи в сфері особистісних і суспільних відносин – існують стереотипізовані уявлення про відмінності в чоловічій і жіночій дружбі, чоловічій і жіночій любові і т.д., а також про дії, через які ці почуття проявляються [1, с. 10-11].

Особливою рисою моральних стереотипів є те, що будь-який стереотипний припис поведінки ґрунтується на загальному правилі, яке, у свою чергу, ґрунтується на більш загальних положеннях (принципах, ідеалах), що у сукупності складають світогляд людей, пов’язаний з відповідними уявленнями, характерними для певної епохи. Для моральних гендерних стереотипів таким підґрунтям є стереотип маскулінності/фемінінності [4]. Моральний гендерний стереотип – це підвид соціального стереотипу й підвид морального стереотипу, що має свою специфіку; необхідний елемент нормального функціонування моральної свідомості, тому що вони допомагають швидко орієнтуватися в повсякденних ситуаціях, оцінювати свої вчинки й учинки інших людей, закріплюють моральні реакції на певні події й дії людей, звільняють свідомість для розв’язання більш складних моральних завдань, сприяють фіксації накопиченого особистістю морального досвіду і т. д.

Моральні гендерні стереотипи особистості формуються природним та штучним способами:

- природний спосіб – у цьому випадку стереотип акумулюється в розрізненій індивідуальний та груповий досвід, віддзеркалює загальні, повторювані властивості й особливості явищ – це неусвідомлена культурно-колективна переробка, яка пропонує існування надіндивідуального рівня переробки інформації, де процес протікає в межах культури й за її законами, до того ж сам процес людина не відчуває. Цей процес віддзеркалює відповідні історичні національно-культурні форми суспільної свідомості, які виражені у вигляді як наукового пізнання, так і в життєвих уявленнях. Іншими словами, соціокультурне середовище є однією з дієвих детермінант соціальних стереотипів;

- штучний спосіб відбувається через цілеспрямовану діяльність соціальних інститутів (в першу чергу освітніх закладів), ЗМК, будь-який вид пропаганди, як на рівні свідомості, так і на рівні підсвідомих процесів. Саме комунікаційні процеси здійснюють вирішальний вплив на формування, функціонування та зміни моральних гендерних стереотипів. Будь-яка інформація, що проходить через названі соціальні інститути, миттєво проникає у свідомість людей і формує в ній різні установки, цінності, стереотипи, за допомогою яких кожна людина формує свою думку про сприйняту інформацію. Але найчастіше ця думка вже представляється разом з повідомленнями, тобто при викладі інформації передається те ставлення до її змісту, яке хочуть сформулювати одні люди в інших.

Внаслідок цього, ті соціокультурні даності, які оточують дитину із самого народження й сприймаються нею як незмінні і єдино правильні, часто не змінюються упродовж усього життя, і людина бачить, що вони підтверджуються кожного дня у практиці. Своїм власним дітям у процесі виховання людина знову передає всі ті ж соціокультурні даності. Цей механізм забезпечує стійкість історичним епохам. Сучасна ситуація цікава тим, що зараз іде зміна багатьох існуючих дотепер моральних гендерних стереотипів. Зрозуміло, що моральні гендерні стереотипи в силу виконання ними багатьох необхідних функцій не можуть повністю зникнути. Але багато існуючих моральних гендерних стереотипів вже не відповідають соціально-культурним умовам ХХІ ст., насамперед, зовсім іншому соціально-правовому статусу жінок. Кожна епоха має свій комплекс моральних гендерних стереотипів, який повільно, але все ж змінюється, якщо відбуваються зміни соціальних або культурних умов. Моральні гендерні стереотипи формуються на основі існуючого в межах певної культури стереотипу мужності/жіночності, у якому знаходять висвітлення уявлення про призначення статей і про роль, яку кожний з представників жіночої/чоловічої статі повинен відіграти в суспільстві й у світі взагалі, і, залежно від цього, – певні характеристики чоловічої й жіночої особистості.

На формування моральних гендерних стереотипів великий вплив має і релігія, характерна для конкретного суспільства. Сьогодні існує тенденція зміни багатьох гендерних стереотипів, закріплених у релігійних уявленнях. Мова йде про вимогу перегляду багатьох уявлень про призначення жінки, про її право займати пости в церковній ієрархії і т. д. Саме тому тип культури, релігія, ЗМК відіграють таку значну роль у формуванні й функціонуванні моральних гендерних стереотипів. Як і формування, зміни моральних гендерних стереотипів відбуваються двома способами – штучним і природним. Величезну роль у штучному способі зміни цього виду стереотипів відіграють ЗМК. Завдяки розвитку гендерології, гендерної соціології, гендерної психології, гендерної педагогіки з’являються словники, з’являються спроби створення реклами, передач і т.д., у яких не знаходили б відбиття закріплення типових образів чоловіків і жінок (жінки-домогосподарки, чоловіка-керівника і т.д.), з’являються підручники, посібники, метою яких є звільнення свідомості людини від тиску стійких, багато в чому не актуальних уявлень. Названі процеси, у свою чергу, впливають і на сам процес акумуляції досвіду, у якому знаходять своє відбиття загальні, повторювані властивості й особливості явищ [4]. Таким чином, моральні гендерні стереотипи – це явище моральної свідомості, яке має свою специфіку і по-різному проявляється на різних рівнях розвитку моральної свідомості. Моральні гендерні стереотипи – це підвид моральних стереотипів, які, у свою чергу, є підвидом соціальних стереотипів. Цим зумовлені і їх функції, і багато особливостей їх функціонування. Завдяки моральним гендерним стереотипам закріплюються й передаються з покоління в покоління уявлення про нормативну і ненормативну поведінку чоловіків і жінок, про

те, якими моральними якостями вони повинні володіти, щоб відповідати образу “справжнього чоловіка” і “справжньої жінки” і т. д. Отже, моральні гендерні стереотипи є необхідним елементом нормального функціонування моральної свідомості, тому що вони допомагають швидко орієнтуватися у повсякденних ситуаціях, оцінювати свої вчинки й вчинки інших людей, закріплюють моральні реакції на певні події й дії людей, звільняють свідомість для розв’язання більш складних моральних завдань, сприяють фіксації накопиченого особистістю морального досвіду і т. д. Але якщо у повсякденному житті вони, в основному, відіграють позитивну роль, то при необхідності вирішення нестандартної ситуації вони можуть виконувати й негативну функцію, заважаючи людині піднятися над існуючими стійкими уявленнями й оцінити ситуацію незалежно від них.

Висновки. Таким чином, моральні гендерні стереотипи відіграють украй важливу роль у моральній свідомості особистості внаслідок того, що ступінь стереотипізованості повсякденної моральної свідомості дуже високий – практично всі образи, значення, оцінки, що функціонують на цьому рівні, є стереотипними. Моральні гендерні стереотипи засвоюються в процесі соціалізації, входячи в процес як гендерної, так і моральної ідентифікації особистості. Моральні гендерні стереотипи формуються на стику гендерного й морального аспектів свідомості й регулюються як одним, так і іншим аспектом. На процес формування моральних гендерних стереотипів великий вплив мають традиції, картина світу, релігійні уявлення, характерні для певної епохи й певного суспільства. У наш час на формування моральних гендерних стереотипів значний вплив мають ЗМК. Моральні гендерні стереотипи вносять значний вклад у закріплення й обґрунтування існуючих у суспільстві гендерних ролей. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо дослідження впливу ЗМК, освіти, традицій на формування моральних гендерних стереотипів особистості.

Список використаних джерел:

1. Азарова Е. А. Влияние культуры на формирование и измерение моральных гендерных стереотипов / Е. А. Азарова. // Российские женщины и европейская культура: материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения / Сост. и отв. ред. Г. А. Тишкин. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С.213–219.
2. Азарова Е. А. Функционирование моральных гендерных стереотипов в современном коммуникационном пространстве / Е. А. Азарова. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/azarova/ethics_02.html
3. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике / И. В. Арнольд. – М. : Книжный дом “Либроком”, 2010. – 480 с.
4. Величенко Е. А. Проблема изменения моральных гендерных стереотипов в рамках русской и западной типов культур / Е. А. Величенко. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/velichenko_ea/ruseur_10.html
5. Всемирная энциклопедия. Философия. – М. : АСТ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1311 с.
6. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Дону : изд-во “Феникс”, 1999. – 512 с.
7. Словник української мови, тт. 1–11, Київ : «Наукова думка», 1970 – 1980. – Том 2, 1971. – с. 259.

Резюме. В статті здійснено определение дефиниции и сущности понятия “моральные гендерные стереотипы”, а именно: моральные гендерные стереотипы – это явление морального сознания, которое имеет свою специфику и по-разному проявляется на разных уровнях развития морального сознания; это подвид социальных стереотипов и подвид моральных стереотипов, который имеет свою специфику; необходимый элемент нормального функционирования морального сознания. Моральные гендерные стереотипы содержат в себе: стереотипы внутреннего морального образа; стереотипы морального поведения; стереотипы в сфере личностного и общественного отношения. Моральные гендерные стереотипы усваиваются в процессе социализации, входя в процесс как гендерной, так и моральной идентификации личности. Доказано, что и формирование, и изменения моральных гендерных стереотипов происходят двумя образами – искусственным и естественным; на формирование моральных гендерных стереотипов большое влияние имеют тип культуры, традиции, картина мира, религиозные представления, характерные для определенной эпохи и определенного общества, ЗМК. Выяснено, что благодаря моральным гендерным стереотипам закрепляются и передаются из поколения в поколение представления о нормативном и ненормативном поведении мужчин и женщин, о том, какими моральными качествами они должны обладать, чтобы отвечать образу “истинного мужчины” и “истинной женщины” и т. д.; что моральные гендерные стереотипы вносят значительный вклад в укрепление и обоснование существующих в обществе гендерных ролей.

Ключевые слова: дефиниция, стереотипы, моральные стереотипы, моральные гендерные стереотипы, гендерные роли, маскулинность, фемининность.

Summary. In the article author defined definition and essence of the notion “moral gender stereotypes”, namely: the moral gender stereotypes – it is phenomenon of the moral consciousness, which has its own specifics and manifest differently on various levels of the moral consciousness development; this is subspecies of social stereotypes also subspecies of moral stereotypes, that has its own specifics; necessary element of normal moral consciousness

functioning; moral gender stereotypes contain into itself: stereotypes of the internal moral image; stereotypes of the moral behavior; stereotypes in sphere of personal and social relations. Moral gender stereotypes are assimilated in the socialization process. It is coming in process both the gender and to the moral identification personality. We proved that formation and the changes moral gender stereotypes are occurring two ways – artificial and naturally; to the formation of moral gender stereotypes great influence have type of culture, traditions, world view, religious beliefs, characteristic for certain epoch and a certain society, MMC (the mass media).

The author of this article found out, that through moral gender stereotypes ideas are fixed and transmitted from generation to generation. Ideas about normative one and obscene behavior of men and women, about which moral qualities they must possess, to comply the image of "a real man" and "a real woman" and etc., that the moral gender stereotypes are making a significant contribution to the fixing and substantiation of the existing in society gender roles.

Key words: definition, stereotypes, moral stereotypes, moral gender stereotypes, gender roles, masculinity, femininity.

УДК 159.923

В.М. ЯМНИЦЬКИЙ

СУБ'ЄКТНІСТЬ ТА ЧИННИКИ ЖИТТЄТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури розкрито роль суб'єктності як системоутворювального параметра життєтворчої активності особистості.

Ключові слова: особистість, активність, життєтворчість, суб'єктність, рефлексія.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах реформування всіх сфер життєдіяльності суспільства та модернізації системи освіти значною мірою зростають вимоги до виявлення творчого потенціалу особистості. Необхідною вимогою сучасності є загальне підвищення темпів життя людини і суспільства, швидкоплинність процесів зовнішнього й внутрішнього оновлення, зростання рівня технологічної складності професійних сфер: прискорюються не тільки процеси соціального життя, – а й процеси оновлення соціального досвіду. Успішність самореалізації людини у соціумі за таких умов залежить насамперед від усвідомлення себе суб'єктом активності, життєтворчості. З особливою гостротою у цьому зв'язку постає проблема психолого-педагогічного забезпечення соціальної, професійної, життєвої компетентності дорослої особистості, що здатна виявляти високий рівень творчої продуктивності, свідомості, конкурентоспроможності (О.Бодальов, О.Деркач, Ю.Кулюткін, Л.Орбан-Лембрик, М.Рибніков, О.Степанова, Г.Сухобська та ін.). Наявність суперечностей, що виникли між потребою реалізації завдань оновлення життєдіяльності суспільства, модернізації освіти дорослих, та відсутністю належного наукового забезпечення проблеми розвитку життєтворчої активності особистості привертають увагу до дослідження проблеми розвитку життєтворчої активності особистості.

Метою статті є розкриття потенціалу суб'єктності у просторі життєтворчості особистості.

Виклад основного матеріалу. Нами було започатковане дослідження означеної проблеми, провідними напрямами якого виступили: з'ясування психологічного змісту поняття життєтворчості особистості, визначення й описання внутрішніх і зовнішніх психологічних чинників життєтворчості, розробка психологічних засад «життєтворчої активності особистості» як психологічної категорії, визначення її процесуально-динамічних особливостей й психологічних механізмів.

Життєтворчість особистості розглядається нами як процес реалізації цільових та смислових аспектів власного життя, регламентований мотивацією надлишку на підставі цілісності виявлення адаптивної, творчої та суб'єктної активності [9,10]. Феноменологія життєтворчості охоплює широкий проблемний простір, представлений трьома вимірами: *потенційним* (кризи особистості), *актуальним* (життєтворчість), *граничним* (метадіяльнісний рівень активності, інобуття). Потенційний рівень дозволяє висунути припущення щодо регламентації процесу розвитку життєтворчості особистості переживаннями відповідного типу кризи. Актуальний вимір дозволяє висунути припущення щодо існування відмінностей між типами життєтворчості особистості та розрізнати відповідно життєтворчість: зорієнтовану на адаптацію, на творчість або на розвиток суб'єкта (саморозвиток). Граничний рівень стає можливим на підставі реалізації актуального в повному обсязі й характеризується реалізацією власної унікальності у формі культуротворчості [9,12].

Критерієм життєтворчості як "творення життя" є цілісність виявлення творчості людини в трьох напрямках: продуктивному (результатах активності особистості), суб'єктивному (у розвитку суб'єктного світу особистості), і соціальному (відбиття в життєвих світах інших людей). Життєтворчість спрямована на постійну реалізацію та розвиток духовних потреб людини, її прагнення до самоактуалізації. Особистість у цьому процесі виступає як зріла, адаптована, розвинена індивідуальність, яка акмеологічно виявляє особливу спрямованість розвитку [10]. За даними дослідження, пріоритетним напрямом аналізу явищ життєвої проблематики особистості виступає їх розгляд із позицій категорії активності. При цьому активність ми розуміємо як одну з найважливіших загальних властивостей особистості, яка проявляється в діяльності, у процесі взаємодії з оточуючим середовищем і виступає енергетичною мірою діяльності [11]. Провідними модальностями з позицій розгляду феномену життєтворчості особистості є адаптивна, продуктивна й суб'єктна активність.

В цьому контексті метою статті є з'ясування особливостей суб'єктності особистості, визначення ролі та місця суб'єктної активності як складової активності життєтворчості.

Проблема людини як суб'єкта власної діяльності, здатного цілеспрямовано перетворювати життя як об'єктивну дійсність, здійснювати творчий саморозвиток, досить плідно розробляється вітчизняною психологічною наукою (К.Абульханова-Славська, В.Біbler, І.Бех, А.Брушлінський, Л.Бурлачук, В.Зінченко, Б.Ельконін, С.Максименко, Ф.Михайлов, Г.Ложкін, В.Петровський, В.Слободчиков, В.Татенко, Г.Цукерман, В.Шадріков, Н.Чепелева та ін.).

У дослідженнях українських учених (Л.Бурлачук, О.Головаха, О.Кронік, О.Коржева, Л.Сохань та ін.) життя розглядається як взаємозв'язок подій з їхніми суб'єктивними переживаннями. Згідно цього підходу, психологічна доля особистості визначається способом переживання життєвих подій. Як зазначає О.Коржева, унікальність людини полягає в її способі активно брати участь у процесі життєдіяльності й тим самими «вибудовувати» власне буття, тобто бути його суб'єктом. Авторкою запропоновано концепцію людини як суб'єкта життєдіяльності, згідно якої людина розглядається як її активний учасник, «творець власного життя». Підставою виявлення потенціалу суб'єктності, за О.Коржевою, виступають суб'єкт-об'єктні орієнтації відносно життєвих ситуацій [3].

У психології існує достатньо досліджень, присвячених аналізу феномену суб'єктності внаслідок заснування С.Рубінштейном суб'єктно-діяльнісної парадигми й подальшого його розвитку вітчизняними вченими. Такі дослідження знаходяться в контексті більш широкого антропологічного підходу, у якому підкреслюється єдність людини й світу її існування (А.Арсеньєв, А.Аверін, Б.Ананьєв, М.Бахтін, Л.Виготський, В.Зінченко, С.Ісаєв, В.Келасєв, В.Слободчиков, В.Чудновський, Е.Фромм та ін.) (цит. за [3:3]).

Класичними в цьому контексті вважаються роботи С.Рубінштейна, де підхід до побудови методологічних категорій психології починався з аналізу категорії «діяльність» і завершувався постановкою проблеми людини, суб'єкта цієї діяльності. Розглядаючи проблему суб'єкта діяльності, він виступав проти знеособлення суб'єкта від діяльності, проти розуміння їх взаємозв'язку як чисто зовнішнього. Суб'єкт не тільки діє, перетворює предмет згідно власної мети, але й виступає в різній якості в процесі та результаті її досягнення, за якого змінюються об'єкт і суб'єкт [5].

Брушлінський А. у ході аналізу категорії суб'єкта наголошує, що саме розгляд людини як суб'єкта допомагає цілісно, системно розкрити її специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом. Із часом дорослішання в житті людини все більше місце посідають саморозвиток, самовиховання, самоформування. Ототожнюючи поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», останню автор визначає як системну цілісність усіх складних і суперечливих якостей, яка формується в ході історичного й індивідуального розвитку. Проте він зазначає, що людський індивід не народжується, а стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів власної активності [1].

Натомість позиція В.Татенко полягає у тому, що суб'єкт завжди присутній, наявний, і завжди знаходиться у стані самостановлення, самовдосконалення і саморозвитку. На думку українського дослідника, доцільно говорити не про появу суб'єкта, а про онтологічний рівень його виявлення, що визначається системою «субстанціональних інтуїцій» «суб'єктного ядра» людської істоти [6:253-257]. Е.Волкова визначає чотири атрибутивні характеристики суб'єктності: активність, свідомий характер діяльності, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору [2]. Якиманська І. визначає суб'єктність як якість, яка набувається, формується, проте існує внаслідок усталеної в природі життєдіяльності людини, кристалізованої в її потенціях. Авторка акцентує увагу на багатоплановості проявів активності суб'єкта й припускає два напрями її реалізації: пристосувальний і креативний [8].

Отже, одним із найзагальніших і суттєвих проявів суб'єктності людини є її довільно усвідомлена активність, яка забезпечує досягнення значимих для людини цілей. На відміну від суб'єктивності, що розглядається як ціннісний, онтологічний аспект буття людини, суб'єктність виступає змістовно-дійовою характеристикою активності, що наголошує на інтенціональності суб'єкта. Суб'єктність виявляється у відношенні до речей, знаків, подій, явищ, людей і самого себе й проявляється в діях, коли людина перетворює їх в об'єкт цілеспрямованих перетворень: починає аналізувати, комбінувати, використовувати як засоби. Специфічність саморозвитку, самоорганізації суб'єкта в тому й полягає, що в процесі становлення, розвитку людини активність, яка виникає у відповідь на вплив навколишньої ситуації, змінюється власною активністю з пошуку того, що є смыслом його життєдіяльності: із чим потрібно вступати у взаємодію й що необхідно перетворювати у власних інтересах. Теоретичний аналіз переходу людини до цього нового рівня взаємодії із зовнішнім світом, представлений у роботах А.Брушлінського, дозволяє визначити суб'єктні прояви людини як спрямованість її свідомості на пошук і визначення задач, засобів їх, успішного розв'язання, узгодження власних прагнень із зусиллями інших людей [1].

Проведений нами аналіз засвідчує, що суб'єктність виступає системною характеристикою особистості. Її провідними властивостями є: цілісність виявлення активності у взаємодії зі світом, свідомий характер діяльності, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору. У контексті аналізу активності життєтворчості наголосимо на таких характеристиках суб'єктності, як можливість реалізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямках, спрямованість на самопізнання та саморозвиток, усвідомлюваність активності (рефлексія).

Як зазначив Л.Виготський, принцип, на основі якого розвивалася психологія у ХХ ст., пов'язувався насамперед з досягненням учинкової дії. Цей акт самоогляду завершеної дії по суті є її рефлексією. Ідеться про

рефлексію - термін, що в перекладі з латини означає "повернення назад" із метою заглиблення в те, що відбулось, і на основі цього - пізнання найпотемніших глибин буття через активність людини. У рефлексії здійснюється поворот духу до "Я" (як до центру дії) та його мікрокосму, стає можливим освоєння звершеного. У результаті цього відбувається формування внутрішнього світу людини, вона дістає можливість усвідомити себе, здійснити самопізнання як акт, через який розкривається суб'єкт, який є знаряддям самопізнання світу. Рефлексія, як вона виступає в історії філософії та психології, є певна акція, спрямована на усвідомлення власних дій людини, розкриття їхніх канонів, а також законів, що постають в об'єктивній дійсності. Зважаючи на це, рефлексія має на меті досягти ясності в ставленні людини до себе й світу - визначити стратегію своєї поведінки. Рефлексію зазвичай розглядають у тісному зв'язку з поняттями самосвідомості та Я-концепції. Однією із провідних тенденцій розвитку особистості в сучасних умовах є розширення й диференціація внутрішнього контролю найрізноманітніших форм її поведінки. У комплексі проблем внутрішньої активності суб'єкта важливе місце посідають проблеми розвитку внутрішнього контролю, самосвідомості, саморегуляції поведінки, визначення їхніх джерел і генезису, питання саморозуміння, самопізнання, самовиховання. Психологічний аспект дослідження проблеми самосвідомості, нерозривно пов'язаний з її філософським аспектом, припускає розкриття специфіки самосвідомості як особливого процесу людської психіки, спрямованої на саморегулювання особистістю своїх дій у сфері поведінки й діяльності на основі самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе, до власного «Я». Поняття "рефлексія" розглядається А.Петровським, М.Ярошевським у двох значеннях: 1) як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, яке припускає особливу спрямованість уваги на діяльність власної душі й вимагає достатньої зрілості суб'єкта; 2) осмислення суб'єктом, чому і якими засобами він справив певне враження на партнера [4:690]. Для досліджень, предметом яких є вивчення особистісного аспекту рефлексії, є властивим розуміння рефлексії як процесу осмислення особистісних змістів (психічних образів, з якими отождено себе «Я»), що обумовлює їх зміни й породжує новоутворення особистості (І.Бех, М.Боришевський, О.Захарова, М.Кулоткін та ін.).

Отже, *рефлексію* ми будемо розуміти: як акт усвідомлення власних дій людини з метою розкриття їх причин, пізнання інших психічних явищ і законів об'єктивної дійсності; як визначальну людську властивість, здатність відтворювати себе як носія свідомості. У цьому зв'язку вимагає спеціального розгляду такий психологічний чинник життєтворчої активності, як *пізнання*, отриманий нами на підставі аналізу феноменології психологічного конструкту життєтворчості. У контексті дослідження проблеми суб'єктної активності він відіграє важливу роль, отже, розглянемо його докладніше. Як засвідчив аналіз словникових джерел, термін *пізнання* має дуже широке трактування. Його використовують стосовно процесів мислення, міркування, проникнення у проблему тощо з метою позначення певного класу дій абстрактного характеру: інтуїції, інсайту, уявлення, прогнозування, знаходження розв'язку. Так, у філософському словнику І.Фролова *пізнання* визначається як суспільно-історичний процес творчої діяльності людей, що формує їхні знання, на підставі яких виникають цілі й мотиви дій. *Пізнання* є особливим видом духовної діяльності, пов'язаною з породженням нових смислів, нових напрямів прикладення творчих зусиль людини [7:368-369].

У психології зазвичай використовують поняття *пізнавальної активності*. Ця категорія є однією з найактуальніших у дослідженні природи психіки, психічного розвитку, свідомості, пізнавальних і творчих можливостей особистості. Так, О.Леонтьєв визначає пізнавальну активність як стан готовності до пізнавальної діяльності, що «передуює діяльності та породжує її». Вчені (А.Брушлінський, М.Лісіна, О.Матюшкін, С.Рубінштен та ін.) джерелом розвитку пізнавальної активності вважають пізнавальну потребу, яка, у свою чергу, стимулюється низкою протиріч. Серед них: незбігання думки про предмет із самим предметом (С.Рубінштейн); невідповідність між висхідними умовами і вимогами завдання (А.Брушлінський); невідповідність звичних способів дії, що використовуються особою, вимогам задачі (О.Матюшкін); незбігання екстраполяційних характеристик чуттєвих вражень з тими, що були реально одержані (С.Смірнов); суперечлива невідповідність реального й ідеального станів індивіда (С.Субботський). Здібність до самостійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, проявом її творчих потенцій (К.Абульханова-Славська, Д.Богоявленська та ін.). Означені протиріччя розв'язуються у процесі різних видів пізнавальної діяльності. Пізнавальна ж діяльність розуміється як сукупність певним чином пов'язаних дій (операцій), спрямована на одержання істинних знань про об'єкт (С.Рубінштейн).

Як випливає з проведеного нами попереднього аналізу, пізнавальна активність безпосередньо співвідноситься з іншими видами активності (О.Агафонов, А.Брушлінський, Б.Весна та ін.). При цьому її взаємозв'язок з адаптивною активністю описує варіанти незахисної, творчої адаптації, творчих адаптаційних стратегій, самоактуалізації як кінцевої мети адаптації (Н.Мельникова, А.Налчаджян, Є.Торчинська); з суб'єктною - вказує на розвинену самосвідомість суб'єкта активності; з продуктивною - на спільне джерело розвитку (пізнавальні потреби) і процесуальну подібність (за принципової відмінності у характері кінцевого продукту: результатом продуктивної активності є здебільшого матеріальний або інтелектуальний продукт, пізнавальної - ідеальний, буттєвий). В контексті нашого дослідження активність пізнання виступає провідним видом метасоціального, метадіяльнісного (граничного) виміру життєтворчості - інобуття, пов'язаного з особливою духовною діяльністю людини у напрямку породження нових смислів.

Ми вважаємо, що врахування спрямованості, незалежності, складного нелінійного характеру зв'язку між означеними факторами активності на особистісному й процесуальному рівнях та симультанності на рівні функціонування психіки створює передумови для переосмислення значення кожного з її видів у процесі життєтворчості особистості й дозволяє перевести подальший аналіз і дослідження проблеми в площину

розгляду її життєтворчої активності. На нашу думку, найбільш адекватно уявлення щодо взаємозв'язку й поєднання провідних типів активності життєтворчості можуть бути репрезентовані на рівні виділення специфічної категорії – *життєтворчої активності* як активності найвищого, суб'єктного рівня.

Зважаючи на те, що процес життєтворчості є цілісною реалізацією всіх потенціалів особистості творця, акмеологічним виявом його буття, під *життєтворчою активністю* ми будемо розуміти особливий, інтегральний вид активності особистості, що складає симультанну єдність її адаптивного, продуктивного, суб'єктного та пізнавального типів, і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву. З таких позицій життєтворча активність розглядається нами як активність суб'єкта життєтворчості, який свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму.

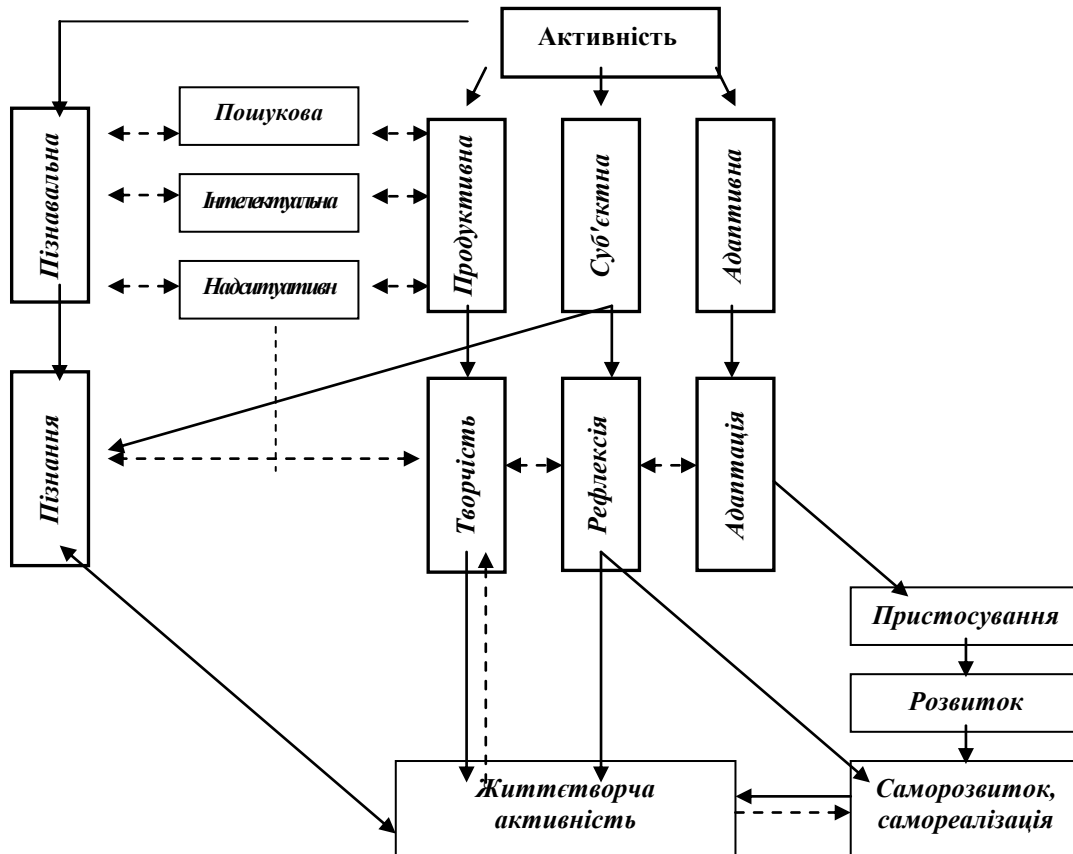


Рис. 1. Життєтворча активність як інтегральний вид активності

Запропонований підхід дозволяє розглядати життєтворчу активність особистості як сполучну ланку, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого (див. рис. 1).

Висновки. Отже, суб'єктну активність ми розуміємо як тип активності, зорієнтований на усвідомлення особливостей власної взаємодії зі світом, який характеризується свідомим характером діяльності, відповідальністю, спрямованістю на самопізнання та саморозвиток.

У контексті аналізу життєтворчості визначальними виступають такі характеристики суб'єктності, як активність, можливість реалізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямках, усвідомлюваність (рефлексія), що дозволяє розглядати її як системоутворюючий параметр життєтворчої активності.

Список використаних джерел:

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
2. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Дисс. канд. психол. наук. – М., 1992. – 46 с.
3. Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности. – Автореф. дисс...докт. психол. наук. – СПб., 2002. – 43 с.
4. Краткий психологический словарь // Под ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. – Ростов-на-Дону, 1998. – 512 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2 т. – М., 1989.

6. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. К.: Просвита, 1996. – 404 с.
7. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
8. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр.психол. – 1994. – № 2. – С.46-49.
9. Ямницький В. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія. – Одеса: СВД Черкасов М.П., Рівне: РДГУ, 2004. – 360 с.
10. Ямницький В. Життєтворчість як психологічна категорія // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України “Наука й освіта”. - № 3-4. Одеса, 2002. - С. 61-64.
11. Ямницький В. Феномен і психологічні особливості життєтворчої активності // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. - Випуск 3-4. - Одеса, 2004. - С. 80-89.
12. Ямницький В. Життєтворчість особистості: системний підхід // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Збірка наукових праць Східноукраїнського державного університету ім.В.І.Дала. - № 3 (11). – Луганськ, 2005. – С. 10-19.

Резюме. В статье рассмотрены современные психологические подходы к анализу категории субъектности. Обоснован подход к пониманию субъектной активности как системообразующего параметра жизнетворческой активности личности.

Ключевые слова: личность, активность, субъектность, жизнесоздание, рефлексия.

Summary. Modern psychological approaches to analysis of the Subjectivity category are considered in article. The approach to understanding the Subjectivity activity as systemforming parameter of Life Creation Activity of Personality motivated.

Key words: identity, activity, subektnost, zhiznesozedanie, reflection.

УДК 159.952:37.011.31

Н.В. АНДРІЯШИНА

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО РОЗВИТКУ УВАГИ УЧНІВ ЯК СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Анотація. У статті розглядається проблема психологічної готовності майбутніх педагогів до розвитку уваги учнів, яка розкриває основні теоретичні проблеми психології уваги в роботах вітчизняних і зарубіжних вчених, проблему психологічної готовності до професійної діяльності. На основі проведеного дослідження представляються результати вивчення психологічної готовності до розвитку уваги учнів школи, вибудовуються перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: соціалізація особистості, розвиток особистості, увага, розвиток уваги, властивості уваги, види уваги, психологічна готовність, педагогічна діяльність, педагогічний процес.

Успішність функціонування особистості в соціумі потребує вироблення таких індивідуально-психологічних її особливостей, які б відповідали сучасному розвитку суспільства та адекватній адаптації в ньому. Проблема соціалізації особистості є надзвичайно актуальною, стає предметом міждисциплінарного вивчення, де психологія має провідну роль. Психологічна наука трактує соціалізацію як процес становлення особистості, її навчання, розвитку, засвоєння соціальних норм, цінностей, установок, зразків поведінки, належних певному суспільству. Соціалізація передбачає засвоєння тих форм взаємодії, які формуючи особистість, надають її нового соціального статусу. Отже, соціалізація виробляючи навички соціальної взаємодії, стає процесом культурної адаптації і інтеріоризації особистості. Беручи до уваги педагогічний процес, можна говорити про розвиток особистості педагога через взаємодію з учнями. Така взаємодія може бути розглянутою в різних аспектах, одним з яких є розвиток індивідуальних характеристик учнів, а зокрема уваги, як необхідного елементу успішного навчання школярів.

Метою нашої роботи є вивчення готовності майбутнього вчителя до розвитку уваги учнів в процесі навчання, як форми розвитку особистості педагога в процесі його соціалізації.

Дослідження уваги, проведені К.Д.Ушинським, Л.С.Виготським, О.М.Леонтьєвим, М.Ф.Добриніним, О.О.Ухтомським, П.Я.Гальперінім, І.В.Страховим стосуються виникнення, структури, засобів розвитку уваги особистості на різних вікових етапах, ролі уваги в навчанні, спілкуванні та зміні особистісних характеристик [1,7,2,8,5,6]. Цікавим є питання про місце уваги у комунікативному компоненті навчання, що обумовлене її роллю у спілкуванні учня з учителем та ровесниками, учителя з учнем і класом при формуванні взаємної поваги між членами родини, класу, людьми. О.В.Скрипченком та іншими, переважно у теоретичному плані, розкривається роль уваги при формуванні в учнів уміння вести дискусії, в яких беруть участь члени групи, класу[3,4]. У працях В.В.Власенка є деякі гіпотези, пов'язані із місцем уваги у механізмі спілкування в системі учитель-учень, учень-учитель, батьки. Розвитку уваги в науковій літературі присвячено багато робіт, проте характеристика психологічної готовності майбутнього педагога до розвитку уваги учнів не висвітлена.

Психологічна готовність є складовою загальної готовності до дії, що визначається психологічними факторами, а загальна готовність є комплексним утворенням, що складається з установок, знань, вмінь, навичок і мотивів діяльності. Теоретична, практична та психологічна готовність педагога до професійної діяльності є змістом та результатом освітнього процесу вищого навчального закладу по підготовці майбутніх вчителів.

Психологічна наука має ряд досліджень щодо психологічної готовності, вони стосуються проблем установки, роботи Д.Н.Узнадзе; готовності особистості до трудової діяльності, М.Д.Левітов, К.К.Платонов; готовності до спортивних змагань, О.І.Пуні, Ф.Генов; готовності до військової діяльності, М.І.Д'яченко; готовності до навчання, Н.В.Ніжегородцева; готовності школярів до навчальної діяльності, Т.М.Краснянська; студентів до виконання педагогічної діяльності, М.О.Краснова. Різноманітність досліджень психологічної готовності об'єднується психологічним змістом цього поняття, яке зводиться до комплексного утворення взаємопов'язаних елементів, системи знань, умінь і наявності особистісних якостей, необхідних для виконання діяльності. Процес формування психологічної готовності до педагогічної діяльності відбувається під час підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах, а успішність цього процесу обумовлює ефективність професійної діяльності. Дослідники по-різному трактують структурні компоненти психологічної готовності, проте всі виділяють однакову основу, якою є: мотивація, що обумовлює позитивне відношення до педагогічної діяльності та її успішність; психолого-педагогічні знання, вміння, навички; комплекс професійно-значущих якостей особистості. Узагальнюючи результати наукових праць, можна говорити про те, що компоненти психологічної готовності є цілісним, складним, інтегральним утворенням. Вивчати готовність до педагогічної діяльності можна за пізнавальним, емоційним, мотиваційним та особистісним компонентами.

Психологічна готовність до професійної діяльності є елементом розвитку особистості педагога. Вона передбачає виконання педагогічної діяльності, суб'єктом якої є учень. Педагогічна діяльність ставить своїм завданням надання вчителем інформації, яка сформує в учнів знання, вибудує вміння та навички. Це можливо досягти, враховуючи індивідуальні характеристики учня та вміння педагога розвивати їх. Процес формування психологічної готовності до розвитку особистісних характеристик починається на етапі підготовки майбутнього фахівця в умовах педвузу, де суб'єктом педагогічної діяльності є студент. Зміст підготовки майбутнього педагога передбачає оволодіння науково-методичним комплексом, який включає дисципліни психолого-педагогічної спрямованості. Отже, майбутній фахівець має володіти базою знань, щодо розвитку психічних процесів, станів та врахування особистісних характеристик учні в навчальному процесі. Вивчення літератури з питання психологічної готовності до педагогічної діяльності показує відсутність доробків, щодо роботи вчителя в напрямку розвитку психічних станів та властивостей учнів. Дослідження проблеми уваги вказують на загальні питання, а також ті, що стосуються розвитку основних властивостей уваги в онтогенезі, ролі уваги в навчальній діяльності, комунікації, підвищенню рівня уважності засобами соціально-психологічного тренінгу. Отже, питання готовності до покращення, розвитку уваги вчителями залишається відкритим. Така ситуація створює необхідність вивчення психологічної готовності майбутнього вчителя до розвитку уваги учнів, як умови соціалізації педагога.

Для проведення дослідження психологічної готовності до розвитку уваги учнів ми обрали студентів випускних курсів НПУ імені М.П.Драгоманова. Психологічну готовність ми вивчали за структурою, що складається з пізнавального, емоційного, мотиваційного та особистісного компонентів. Нами була розроблена анкета для студентів п'ятих курсів, яка містила перелік питань, що відповідали структурним компонентам психологічної готовності. Питання анкети були спрямовані на виявлення 1)остаточних знань студентів щодо утворення уваги; її поняття; наявності чи відсутності її змісту; видів уваги; характеристик основних її властивостей; особливостей розвитку уваги в молодшому шкільному, підлітковому, ранньому юнацькому віці; форм уваги; методів дослідження уваги; методів її розвитку; 2)переживань студентів, щодо майбутньої педагогічної діяльності, які виявляються у впевненості в своїх знаннях про увагу учнів на уроці; тривожності щодо складних педагогічних ситуацій, де потрібно активізувати увагу; стані страху за те, що не справляється з учнями, які неухважні під час уроку; впевненості у можливості зацікавити учнів, мотивувати їх до розвитку уваги; 3)відношення до педагогічної діяльності через орієнтування у цінності знань про увагу; прагненні професійного зростання у напрямку оволодіння методами активізації уваги учнів; бачення майбутніх перспектив роботи; 4)якості комунікативних здібностей студентів при збільшенні інтенсивності уваги учнів; активізації властивостей уваги на різних етапах уроку; наполегливості при збільшенні довільної та післядовільної уваги.

Проведене опитування, спрямоване на виявлення психологічної готовності майбутнього педагога до розвитку уваги учнів, показало, що студенти мають достатній рівень знань про увагу. Вони чітко називають види, властивості уваги, розуміють її фізіологічну основу, проте гірше володіють знаннями з діагностики уваги і зовсім не знають методів її розвитку. Студенти показали впевненість відносно майбутньої роботи над уважністю дітей, оскільки вважають головним не знання понять і визначень, а вміння активізувати увагу. Деяка тривожність досліджуваних була зафіксована щодо поведінки «байдужих» учнів, увагу яких важко зконцентрувати. Майже всі студенти однозначно підкреслюють важливість уваги учнів в навчальному процесі, проте відповідальність за її розвиток переносять на роботу практичного психолога. На запитання про бажання навчитися тренувати увагу, всі студенти проявили згоду. Однозначних відповідей щодо оцінки комунікативних здібностей студентів при збільшенні характеристик уваги учнів виявлено не було, що підтверджує невпевненість у здатності активізувати увагу школярів. Організоване дослідження нами було проведено з

студентами, які проходили педпрактику в школах і мають досвід роботи з учнями. Це дало можливість отримати більш об'єктивну ситуацію щодо оцінки готовності майбутнього педагога до навчання школярів.

Дослідження показало, що студенти п'ятих курсів педвузу мають недостатній рівень готовності до розвитку уваги учнів в навчальному процесі. Вони демонструють впевненість у відповідності вимогам професії, які стосуються педагогічної підготовки, проте залишають без уваги психологічну складову підготовки фахівця.

Таким чином, одержані характеристики показують недостатній рівень психологічної готовності майбутнього вчителя до розвитку уваги учнів, що спонукає до проведення подальших досліджень в напрямі формування готовності до професійної діяльності, що забезпечить ріст особистості вчителя та його соціалізацію.

Список використаних джерел

1. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Издательство Московского университета, 1974., - 101 с.
2. Добрынин Н.Ф., Баскакова Н.Л. Особенности внимания в эмоционально значимой ситуации. В кн.: Вопросы псих. познавательной деятельности. Сб. науч. тр. М., 1980.
3. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К.: Радянська школа, 1974. – 103 с.
4. Скрипченко О.В. Розумовий розвиток молодшого школяра. – К., 1971. – 48 с.
5. Страхов И.В. Воспитание внимания у школьника. – М.: Учпедгиз, 1958. – 128 с.
6. Страхов И.В. Вопросы психологии внимания. Вип. VII. – Саратов, 1976. – 94 с.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988.
8. Ухтомский А.А. Учение А.А. Ухтомского о доминанте и современная нейрофизиология: Сб. науч. тр. / АН СССР. Под ред. А.С. Бутуева, Р.И. Кругликова, М.Г. Ярошевского. – Л.: Наука. Ленингр. 1990. – 310 с.

Резюме. В статье рассматривается проблема психологической готовности будущих педагогов к развитию внимания учеников, которая раскрывает основные теоретические проблемы психологи внимания в работах отечественных и зарубежных ученых, проблему психологической готовности к профессиональной деятельности. На основе проведенного исследования представляются результаты изучения психологической готовности к развитию внимания учеников школы, выстраиваются перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: социализация личности, развитие личности, внимание, развитие внимания, свойства внимания, виды внимания, психологическая готовность, педагогическая деятельность, педагогический процесс.

Summary. The article discusses the Problem of psychological readiness of the future teachers to develop pupils attention. Opens up to the main theoretical problem of attention in the works of Ukrainians and foreign scientists. We study the Problem of psychological readiness for professional activity. The results of the investigation are presented psychological readiness of teachers to develop attention of pupils at the school. We make a prospects for organizing another scientific research of attention.

Key words :socialization, personality development, attention, development of attention, features of attention , types of attention, psychological readiness, teaching activities, teaching process.

УДК 159.923.2 - 053.4:001.82

Н. М. АТАМАНЧУК, А. В. ПАСІЧНИЧЕНКО

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ДОШКІЛЬНИКА ЯК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТУ В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ

Резюме. Стаття присвячена аналізу підходів до вивчення розвитку самооцінки на ранніх етапах онтогенезу. Виділено психологічні чинники, які забезпечують становлення самооцінки дітей дошкільного віку. Показано, що саме в дошкільників розвивається найбільш складний компонент самосвідомості – самооцінка. Яка виникає на основі знань і думок про себе.

Ключові слова: розвиток, самооцінка, самосвідомість, дошкільник.

Постановка проблеми. В психологічній літературі значна увага приділяється питанням, які пов'язані із сприйняттям дитиною дошкільного віку себе і ставленням до себе. У визначенні сутності ставлення дошкільника до себе існують різні погляди, проте найчастіше воно пов'язується із самооцінкою. Самооцінка є необхідним компонентом розвитку самосвідомості, тобто самооцінка – це усвідомлення людиною самого себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого відношення до того, що оточує, до інших людей і до самого собі. Самооцінка, як форма самосвідомості, включена у всю систему ставлень дитини і виконує функції внутрішнього регулятора її діяльності та поведінки, одночасно виступаючи показником рівня сформованості особистості, її інтелектуальної зрілості. У зв'язку з необхідністю створення в Україні на сучасному етапі найсприятливіших умов щодо розвитку дітей проблема особливостей їхньої самосвідомості та її регулювання набуває особливої значущості.

Мета. Вивчити наукові підходи щодо розвитку самооцінки як основного компоненту самосвідомості дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Ряд авторів (М.Й.Боришевський, І.Т.Дімітров, В.В.Зінківський, О.Л.Кононко, О.І.Кульчицька, Л.Г.Подольак, А.І.Сільвестру, С.П.Тищенко, П.Р.Чамата) показали, що самосвідомість є тим важливим структурним компонентом зростаючої особистості, завдяки якому дитина здатна оцінювати себе, усвідомлювати власні можливості та визначати міру й характер особистої активності, спрямованої на досягнення успіху в процесі предметно-практичної діяльності та спілкування.

Важливим проявом регулятивної функції самооцінки особистості є характер її оцінних ставлень до оточуючих. У більшості досліджень, у яких розглядається ставлення дітей, підкреслюється тісний зв'язок ставлень до себе і ставлень до інших. Так, в дослідженнях Н.І.Непомнящої встановлено, що "виділення, утвердження "Я" дитини, оцінка її особистості повинні здійснюватись на основі не тільки досягнень у відповідній сфері діяльності, а й реалізації дитиною ставлення до іншого (допомога, співчуття та ін.). Формування цінності як усвідомлення себе у зв'язку із значимою сферою життя передбачає у такому випадку оцінку особистості не тільки через її досягнення, а й через ставлення до інших людей (увага, допомога, співпереживання)" [3, с. 132].

Чим менші дошкільники, тим менш значущі для них оцінки ровесників. У 3 – 4 роки взаємооцінки дітей стають більш суб'єктивними, частіше піддаються впливам емоційного ставлення з боку інших. Діти цього віку ще не можуть узагальнювати дії однолітків у різних ситуаціях, не диференціюють близькі за змістом якості (Т.О.Репіна). Високого рівня досягає вміння порівнювати себе з ровесниками у дітей 5 – 7 років. Це пов'язано з тим, що у старших дошкільників збагачується досвід індивідуальної діяльності, а це в свою чергу допомагає критично оцінювати взаємодії однолітків [1, с. 217]. Оцінити себе дошкільнику набагато складніше, ніж ровесника. До ровесника дитина більш вимоглива і оцінює його об'єктивніше. Самооцінка дошкільника дуже емоційна. Він легко оцінює себе позитивно. Негативні самооцінки спостерігаються, за даними Т.О.Репіної, лише у незначній кількості дітей сьомого року життя. Особливості самооцінки дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності вивчалися Р.Б.Стеркіною [5]. Аналіз результатів дослідження проведеного нею показав, що діти середнього і старшого дошкільного віку виявляють тенденцію до високої оцінки достоїнств своєї особистості, проявляють необ'єктивність, часто ігнорують свої недоліки, вишукують привід похвалити себе. Своїх друзів оцінюють більш критично, даючи їм значно нижчі оцінки, ніж собі. Основою оцінки себе та інших слугують якості, пов'язані з спілкуванням, виконанням вимог, з успішністю при виконанні якої-небудь діяльності, із зовнішністю. Нерідко діти дошкільного віку пишаються якостями, яких не мають, розповідають про вигадані досягнення. Це відбувається в силу деяких причин. Р.Х.Шакуров показав, що дитина, приписуючи собі певні якості, не завжди розуміє значення відповідного слова, а усвідомлює тільки його сенс: таким бути добре. Звідси і невідповідність її самооцінки реальності. Тому діти часто пишаються якостями, якими володіють у незначній мірі. Оцінюючи себе, дитина прагне до позитивної самооцінки, вона хоче показати, що являє певну цінність для навколишніх. І якщо дорослі і ровесники не помічають її позитивних якостей, то вона приписує собі вигадані [1, с. 218 – 219].

У дослідженні Т.О.Репіної показано, що 4-5 річні діти пов'язують самооцінку в основному не з особистим досвідом, а з оцінками ставленнями навколишніх: "Я хороший, тому що мене вихователька хвалить". У 5 – 7 років дошкільники узагальнюють позитивні характеристики самих себе з точки зору наявності якихось моральних якостей. Але навіть у 6 – 7 років не всі діти можуть мотивувати самооцінку [1, с. 220]. У дослідженнях С.Г.Якобсон виявлено цікавий факт, що свідчить про внутрішній опір дитини негативній оцінці її з боку навколишніх виникають запитання: чим викликана ця протидія і яка психологічна реальність породжує та підтримує опір дітей будь-якій формі негативної оцінки. Автор сама відповідає на ці питання, аналізуючи дані проведених нею експериментів. Виявляється, для усвідомлення дитиною свого негативного вчинку потрібно, щоб навколишні дорослі і ровесники – визнавали і підкреслювали відповідність особистості дитини позитивному еталону в цілому. Отже, психологічною реальністю, що визначає позицію дитини у випадку негативної оцінки її з боку оточуючих, є, у першу чергу, "те позитивне уявлення про себе, той позитивний образ себе, який притаманний переважній більшості дошкільників" [7, с. 125]. При цьому, підкреслюється в роботі, тільки подолання самою дитиною протиріччя між позитивним ставленням до себе в цілому і негативним, пов'язаним з оцінкою її окремих вчинків, служить механізмом формування поведінки, що відповідає моральним нормам. Отже, як вказував у свій час відомий дослідник дитячої самосвідомості П.Р.Чамата, дитині необхідно пережити своє ставлення до інших людей і ставлення інших людей до себе. Тільки на цій основі може сформуватися більш-менш правильне ставлення до себе самої, правильна самооцінка.

Одним із напрямків у вивченні емоційно-ціннісної природи самовідношення є праці Е.І.Савонько, С.П.Тищенко, І.І.Чеснокової та інших. Вихідним положенням цих дослідників виступає розуміння ставлення до себе як сукупності емоційних переживань і оцінних суджень особистості, пов'язаних з розумінням свого особистого "Я" як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів (І.І.Чеснокова). Важливим проявом регулятивної функції самосвідомості є емоційно-ціннісне ставлення індивіда до себе. Наприклад, С.П.Тищенко, розглядаючи розвиток емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до себе, підкреслює, що важливим новоутворенням старшого дошкільного віку слід вважати усвідомлене орієнтування дитини в особистих переживаннях. Завдяки усвідомленню особистих переживань у дитини старшого дошкільного віку формується таке узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе, яке з повним правом можна назвати самолюбством... Цінностями для самолюбивої дитини є рівень домагань у певних видах діяльності, особистісна достойна

поведінка в ситуаціях успіху і неуспіху, поважливе ставлення до неї інших людей і т.п. У дослідженнях Дімітрова І.Т., Сільвестру А.І. вивчався розвиток образу самих себе у дошкільників. Авторами підкреслено, що пізнання дитиною самої себе як суб'єкта практичної діяльності і як особистості, здійснюється під час практичної взаємодії і спілкування з іншими людьми. В образі самого себе перш за все відображаються ті якості, які реально необхідні для виконання діяльності. Уже в дошкільному віці в дітей існує складний і стійкий образ самого себе, який бере активну участь у регулюванні їх діяльності та поведінки: "З віком розширюється сфера взаємодії дитини з оточуючим середовищем, удосконалюються її здібності, зростає її самостійність, з'являється можливість прямої перевірки своїх можливостей в різних галузях предметної діяльності. Все це сприяє побудові більш обґрунтованого змісту образу самого себе. Уявлення дитини про свої можливості починають дедалі більше спиратися на результати її практичної діяльності" [4, с. 123].

Дані отримані в дослідженнях А.І. Сільвестру підтверджують, що людина пізнає себе за своїми вчинками і оцінює себе за своїми успіхами і досягненнями. Спілкування серед інших видів активної діяльності створює найбільш сприятливі умови для формування у людини образу самої себе. Воно зосереджує увагу людини на партнері і на його ставленні до себе, тому нові відомості, які стосуються людини, тут стоять у центрі її активності і сприймаються з максимальною гостротою. У дошкільному віці уявлення дитини про себе складаються у відповідності з бажаними образами дорослих і ровесників. Афективний і когнітивний компоненти образу самого себе у старших дошкільників добре врівноважені [4]. "Найважливіша функція індивідуального досвіду полягає в забезпеченні когнітивної частини образу самого себе конкретними даними про себе", а "досвід спілкування в основному створює матеріал для побудови його афективної частини. При цьому спілкування з дорослими і спілкування з ровесниками виконують неоднакові функції" (А.І. Сільвестру). У зв'язку з питанням про важливість оцінного ставлення особистості до навколишніх слід розглянути дослідження присвячені очікуванням особистості, як фактору розвитку її самосвідомості. Так, Л.І. Уманець вивчала зв'язок самооцінки дітей середнього і старшого дошкільного віку з очікуваною оцінкою з боку групи при виборі ігрових ролей. Автор відмітила, що "якщо в середньому дошкільному віці ще не можна говорити про вплив оцінки групи на самооцінку окремої дитини, то в старшому дошкільному віці підвищується відповідність між очікуваною дітьми оцінкою і відповідною оцінкою з боку ровесників" [6, с. 63]. Тому критерієм формування самооцінки може виступати ступінь відповідності очікуваної дітьми оцінки відповідності оцінці їх з боку групи [там же]. Відомі дослідження, у яких показано, що у міру засвоєння норм і правил поведінки вони стають тими мірками, якими користується дитина при оцінці інших людей. Але покласти ці мірки до самого себе виявляється набагато важчим. Переживання, що захоплюють дитину, штовхають її на ті або інші вчинки, затуляють від неї дійсний сенс вчинків, не дозволяють їх неупереджено оцінювати. Така оцінка стає можливою тільки на підставі порівняння своїх вчинків, якостей з можливостями, вчинками, якостями інших. Умінням порівнювати себе з іншими дитина оволодіває до старшого дошкільного віку, і це служить основою правильної самооцінки [2, с. 93].

Висновки. Отже, самооцінка дитини дошкільного віку є одним із тих особистісних утворень, які значним чином впливають на ставлення дитини до інших та її спілкування з оточуючими. Самооцінка бере безпосередню участь в регуляції поведінки і діяльності, є основним компонентом, що формується при активній участі самої особистості та відображає своєрідність її внутрішнього світу, є показником індивідуального рівня розвитку, особовим аспектом, органічно включеним в процес самопізнання. З самооцінкою пов'язуються оцінні функції самопізнання, що вбирають в себе емоційно-цінне ставлення особистості до себе, специфіку розуміння нею самої себе. У самооцінці відбивається те, що дитина дізнається про себе від інших, і її зростаюча активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і особистих якостей. Адекватна самооцінка лежить в основі формування у дитини упевненості в собі та своїх можливостях, є підставою для розвитку особистої повноцінності, компетентності. Неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена), навпаки, перешкоджає розкриттю і реалізації можливостей і здібностей дитини, веде до виникнення внутрішніх конфліктів, порушення спілкування і в цілому свідчить про неблагополучний розвиток дитини. Резюмуючи сказане у відповідності з тим, що вже вивчено на сьогоднішній день і тим, що очікує свого розкриття, ми вважаємо правомірним поставити питання про розробку шляхів формування адекватної самооцінки у дошкільному віці, що на нашу думку, позитивно позначиться на їх міжособистісному спілкуванні.

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / автори: О. В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-є вид., випр. і допов. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
2. Кононко О.Л. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення // Дошкільне виховання / О.Л. Кононко. – 2007. – № 5. – С. 3-6.
3. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет/ Н. И. Непомнящая. – Л.: Педагогика, 1992. – 160 с.
4. Силвестру А.И. К вопросу о развитии самооценки в дошкольном возрасте // Новые исследования в психологии / А.И. Силвестру. – М.: Гроно, 2008. – № 2 (19). – С. 80–85.
5. Стеркина Р. Б. Роль деятельности в формировании самооценки детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Р. Б. Стеркина. – М., 1977. – 24 с.

6. Уманец Л. И. Формирование самооценки старших дошкольников в игровой деятельности: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. И. Уманец. – К., 1984. – 145 с.
7. Якобсон С. Г. Роль субъективного отношения к этическим эталонам в регуляции морального поведения дошкольников / С. Г. Якобсон, Л. П. Почеревина // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С.41-49.

Резюме. Стаття посвящена изучению подходов развития самооценки на начальных этапах онтогенеза. Выделены психологические факторы, которые обеспечивают становления самооценки детей дошкольного возраста. Показано, что именно в дошкольников развивается наиболее сложный компонент самосознания – самооценка. Которая возникает на основе знаний и мыслей о себе.

Ключевые слова: развитие, самооценка, самосознание, дошкольник.

Summary. The article is devoted to the analysis of approaches to the study of the development of self-assessment at the early stages of ontogenesis. Allocated psychological factors, which provide the formation of the self-esteem of children of preschool age. It is shown that the preschoolers develops the most complex component of self-consciousness - the self-assessment, which occurs on the basis of knowledge and opinions about yourself.

Key words: development, self-esteem, self-awareness, a preschooler.

УДК 159.922.73

В.І. БЕЗЛЮДНА

ОСОБЛИВОСТІ ПРОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЕПОХУ ДИТИНСТВА

Резюме. Стаття присвячена аналізу вікових аспектів розвитку просоціальної поведінки. Складність, динамічність, специфічність розвитку даного феномену на різних етапах онтогенезу зумовлює необхідність його всебічного вивчення. Автор підкреслює, що в дитячому віці закладаються основи усіх категорій просоціальних виявів - допомоги, обміну, емпатії. Кожна з них має свої особливості становлення та механізми формування. До основних видів просоціальної поведінки у дитячому віці належить допомога та співробітництво. Найпершими ознаками появи емпатійності є вегетативні, емоційні та невербальні прояви. Всі вони мають форму імпульсивних неусвідомлених реакцій. При цьому вегетативні прояви переважно виявляються у ситуаціях негативного емоційного наслідування однолітків. Вербальні просоціальні прояви є більш пізнім утворенням і виникають спочатку у формі супроводу допомагаючих просоціальних дій (ранній вік) та словесного схвалення чи підкріплення (старший дошкільний вік).

Крім того важливим фактором, що опосередковує про соціальну поведінку є фактор довільності. В основі довільних усвідомлених дій лежить система уявлень дитини про соціальні процеси та загальноприйняті норми. У своїй конкретній поведінці дитина спирається і реалізує моральну норму. Вона прагне відповідати зразкам правильної, соціально схвалюваної поведінки. У даному контексті просоціальна поведінка набуває конфліктного забарвлення, оскільки здійснюється всупереч безпосереднім бажанням дитини.

Ключові слова: просоціальна поведінка, емпатія, допомога, альтруїзм, епоха дитинства.

Постановка проблеми. Просоціальна поведінка не лише складний соціально-психологічний феномен, але і надзвичайно динамічне явище, яке трансформується у процесі вікового становлення. Перш за все необхідно визнати, що як і всі інші соціальні-психологічні процеси просоціальна поведінка розвивається упродовж онтогенезу, а отже має свої специфічні особливості на кожному віковому етапі. Як і всі інші психічні та соціально-психологічні явища вона розвивається за об'єктивними законами. Вікові зміни, що відбуваються у кожному структурному компоненті поведінки мають закономірний характер.

Метою нашого повідомлення є аналіз особливостей розвитку про соціальної стратегії в дитячому віці. Поглянемо на основні закономірності та особливості, які встановлені на даний час у результаті наукових спостережень, виконаних у вітчизняній і зарубіжній психології. Зупинимося на розкритті загальних тенденцій, які отримали теоретичне обґрунтування та експериментальний аналіз.

Як засвідчують наукові спостереження у загальній структурі дитячих просоціальних виявів можна виокремити декілька типів дій, які різняться не лише змістовими, але і загально психологічними характеристиками. До основних видів просоціальних дій належать вербальні, невербальні, сенсорні, мімічні та вегетативні прояви. Частота їх вияву та змістове наповнення має вікові особливості. До першої групи можна віднести всі види схвалення, словесних підтримок, висловлювання співчуття, використання лагідних слів на адресу партнера. Невербальні дії мають форму різних рухів чи дій, адресованих партнеру: передавання предметів, надання дієвої допомоги.

Аналіз вікових особливостей прояву різних видів просоціальних реакцій показує, що найпершими ознаками появи емпатійності є вегетативні, емоційні та невербальні прояви. Всі вони мають форму імпульсивних неусвідомлених реакцій. При цьому вегетативні прояви переважно виявляються у ситуаціях негативного емоційного наслідування однолітків (плач дітей першого року життя у відповідь на подібну емоційну реакцію однолітка). Невербальні дії у цей період частіше адресовані дорослому. Вербальні

просоціальні прояви є більш пізнім утворенням і виникають спочатку у формі супроводу допомагаючих просоціальних дій (ранній вік) та словесного схвалення чи підкріплення (старший дошкільний вік).

У дитячому віці закладаються основи усіх категорій просоціальних виявів - допомога, обмін, емпатія. Кожна з них має свої особливості становлення та механізми формування. До основних видів просоціальної поведінки у дитячому віці належить допомога та співробітництво. Кожна з даних ліній є предметом детального аналізу. У переважній більшості дані дослідження присвячені дошкільному та молодшому шкільному віці. На даний час встановлено, що співробітництво, як просоціальна стратегія, у дитячому віці досить часто трансформується у форму конкурентної взаємодії. Як показали кроскультурні дослідження діти молодшого та середнього дошкільного віку у спільній діяльності виявляють схильність до об'єднання зусиль, у той час як старші дошкільники частіше обирають стратегію змагання. На цій підставі дослідниками зроблено висновок, про поступове послаблення схильності дітей до співробітництва. Важливою є також ідея впливу соціокультурного фактору на схильність дітей до співробітництва. Чим інтенсивніше нав'язуються дітям ідеї індивідуальних досягнень (що є типовим для європейців) у порівнянні з цінностями групових досягнень, тим чіткіше виявляється егоїстична тенденція.

Обговорюючи питання особливостей розвитку просоціальних тенденцій необхідно враховувати, що дані форми соціальної поведінки мають дві лінії формування: вияв альтруїстичних тенденцій у спілкуванні з дорослим та вияв просоціальних стратегій щодо рівного партнера. Логіка формування просоціальності у цих двох сферах комунікації має як загальні, так і особливі тенденції. Зазначимо, що з точки зору часових параметрів виникнення просоціальних проявів великої різниці не спостерігається.

Перші вияви сприяння виникають на початку раннього дитинства і можуть бути адресовані як дорослим, так і одноліткам. Все ж аналіз психологічних основ даних форм поведінки вказує на існування значної різниці у їх сутності. Просоціальні дії щодо дорослого досить рано зливаються з усвідомленням норм поведінки і ґрунтуються перш за все на нормативній основі. Альтруїстичні дії відносно однолітка є більш спонтанно-емоційні, тобто саме вони характеризуються вищим рівнем гуманності та емпатійності. Аналіз частоти прояву просоціальних проявів вказує на те, що в ранньому дитинстві більша кількість дій даного типу адресовані дорослим. Як зазначає О.Смірнова [4], трирічні діти байдужі до дій однолітка та його оцінки з боку дорослого. У той же час вони, досить легко вирішують проблемні ситуації на користь інших: поступаються чергою у грі, віддають свої предмети. Особливо якщо це стосується дорослого. Все це дозволяє стверджувати, що у цей віковий період одноліток ще не відіграє суттєвої ролі у житті дитини.

Поступово зміни, що відбуваються у системі стосунків, ведуть до перебудови просоціальних тенденцій. На думку О.Смірнкової, у розвитку міжособистісних зв'язків між дітьми у період дошкільного дитинства чітко виокремлюються три етапи, які характеризуються різним рівнем та особливостями просоціальних виявів. У період раннього дитинства зв'язків між дітьми характеризуються ідентичною індиферентністю, яка не пов'язана з особливою чутливістю до проблем однолітка. У середині дошкільного віку у стосунках дітей все яскравіше простежується емоційна включеність у життя однолітків. Це веде до не лише до зміни якості просоціальних проявів, але і загострення асоціальних проявів. Якщо на початковому етапі дитина використовує однолітка для виокремлення спільних рис, усвідомлення власних якостей, об'єктивації себе, то у середньому дошкільному віці вони ретельно і уважно спостерігають за діями однолітків у процесі ігор та відповідно оцінюють їх. Гуманістичні прояви поєднуються із високою конфліктністю, виявами заздрощів, ревнощів, образ. Одноліток використовується для самооцінювання власних можливостей. Дитина починає дивитися на себе і свої вчинки через призму сприйняття однолітків, протиставляючи себе і іншого [4]. Тільки через зіставлення себе з однолітком дитина отримує можливість оцінити і утвердити себе як власника певних якостей, які важливі не самі по собі, а в очах іншого. Цими іншими для 4-5-річної дитини є одноліток. До старшого дошкільного віку ставлення до однолітків знову істотно змінюється. Як наслідок до 6 років значно зростає кількість просоціальних дій, а також емоційна включеність у діяльність і переживання однолітка. Навіть всупереч правилам гри вони прагнуть допомогти однолітку, підказати правильний хід. Простежується також якісна зміна просоціальних виявів. Вони все рідше вибудовуються на нормативно-етичній основі. Зароджується гуманне ставлення до іншого, основою якого є усвідомлення цінності іншого, його індивідуальної неповторності [1]. У цей віковий період вперше просоціальні дії можуть реалізовуватись у розріз з нормативними вимогами чи вказівками дорослого.

Саме на цій основі психологи роблять висновки, що просоціальні дії старших дошкільників спрямовані не на позитивну оцінку дорослого чи дотримання моральних норм, а безпосередньо на іншу дитину. До 6 років у багатьох дітей виникає безпосереднє і безкорисливе бажання допомогти однолітку, виявити щедрість та поступливість, відбувається посилення особистісного начала у системі дитячих стосунків. Паралельно з цим процесом відбувається зниження конфліктності у взаємодії дітей, послаблення таких проявів як зловтіха, заздрість, конкурентність. Вони виявляються рідше і не так гостро, як у п'ятирічному віці. Багато дітей вже здатні співпереживати як успіхам, так і невдачам ровесника. Безоціночна емоційна залученість у дії однолітка свідчить про те, що інший стає для дитини не тільки засобом самоствердження і предметом порівняння з собою, а й самоцінною особистістю, важливою і цікавою, незалежно від своїх досягнень. Всі види дитячих просоціальних проявів можна поділити на два види у залежності від міри усвідомленості та спонтанності просоціальних вчинків – довільні і мимовільні (емоційно-спонтанні). В основі довільних усвідомлених дій лежить система уявлень дитини про соціальні процеси та загальноприйняті норми. У своїй конкретній поведінці дитина спирається і реалізує моральну норму. Вона прагне відповідати зразкам правильної, соціально

схвалюваної поведінки. У даному контексті просоціальна поведінка набуває конфліктного забарвлення, оскільки здійснюється всупереч безпосереднім бажанням дитини. За своєю психологічною сутністю така поведінка є довільною. Вся її логіка опосередковується моральними нормами. Основними мотивами просоціальних виявів є прагнення дитини відповідати моральним зразкам і відповідно забезпечувати підвищення власної самооцінки. Просоціальна поведінка другого типу заснована на емпатії. Вона характеризується емоційною спонтанністю. За своєю природою вона є безпосередньою та мимовільною. Інша людина виступає не засобом вияву власних моральних якостей, а є безпосередньою метою дій дитини. Як зазначає В.Абраменкова, саме у цьому типі просоціальної поведінки реалізується дійсно гуманне, особистісне ставлення до іншого. Як стверджується у наукових дослідженнях, саме цей тип ставлення до однолітка інтенсивно формується у дошкільному віці. Представленість обох видів просоціальних вчинків: дій, побудованих на основі засвоєних моральних правил та вчинків, та зумовлених безпосередніми емоційними емпатійними реакціями є однією із важливих закономірностей розвитку просоціальності у дитячому віці [1]. Починаючи з середини дошкільного віку сутність емпатичних переживань змінюється у зв'язку з диференціюванням (відділенням) себе і партнера як самостійних об'єктів спілкування і переживання. Старший дошкільний вік характеризується специфічною формою протікання емпатійного реагування. Це пов'язано з перетворенням емоційної сфери дитини від безпосереднього емоційного реагування до опосередкованої моральними критеріями і відносинами форм емпатійного переживання.

Оскільки кожний вид просоціальних вчинків має різну психологічну основу, їх формування повинно стимулюватися різними шляхами. Одним з найбільш ефективних методів формування норм відповідної просоціальної поведінки є розвиток уявлень дитини про відповідність власної поведінки позитивним моральним еталонам та здатність до моральної оцінки своїх вчинків. Матеріали досліджень Є. Суботського, В.Мухіної показують, що правильний моральний вибір і усвідомлений просоціальний вчинок у зрозумілій і природній для дітей ситуації, виявляються у поведінці третини дітей старшого дошкільного віку. Епізодично дані форми поведінки виявляються у половини дітей. Частина дітей (у межах 25 відсотків) схильні порушувати норми справедливості. Проте різні форми педагогічної роботи забезпечують у переважній більшості дітей (90 - 95%) стійку зміну їх соціальної поведінки [1]. Важливою закономірністю розвитку просоціальної поведінки у дитячому віці є її залежність від зовнішнього стимулювання. Допомога іншому як спосіб досягнути соціального схвалення з'являється у дітей лише після того як вони усвідомили, що дорослі заохочують даний спосіб поведінки. Дане новоутворення вперше з'являється у кінці дошкільного віку. У період молодшого шкільного віку (6-9 років) відбувається інтенсивне усвідомлення того, що дорослі цінують і заохочують тих, хто надає необхідну допомогу. Як наслідок, у цьому віці діти частіше допомагають у присутності дорослих, які оцінюють їх дії. Отже важливою віковою закономірністю молодшого шкільного віку є усвідомлення дітьми соціальної оцінки просоціального вчинку. На думку Д.Мацумото, у процесі зростання у дітей розвиваються більш складні способи розуміння навколишнього світу. Ці когнітивні зміни породжують і зміни у розумінні моральних оцінок. Як зазначає автор, дитина вважає вчинок хорошим чи поганим у залежності від інтерпретації умов нагород і покарань за дотримання принципів добра і зла [2].

З висновками зарубіжних психологів узгоджуються ідеї російських психологів, хоча вони мають інший ракурс аналізу. Експериментальні ситуації передбачали вивчення особливостей просоціальної поведінки не у контексті взаємодії дітей з дорослими партнерами, а у спілкуванні дітей з однолітками. Перевірялася роль не лише когнітивних та емоційних основ просоціальної поведінки, але і впливу системи соціальних зв'язків. Емоційна складова виконує домінуючу функцію у просоціальній поведінці дітей. Саме емоційна чутливість до партнера є підґрунтям стійкої схильності до просоціальних виявів. Дана закономірність була виокремлена російськими психологами О.Смірноюю та В. Холмогоровою М. [4] у результаті експериментального аналізу першооснов просоціальності. Експеримент передбачав вивчення здатності перенесення моральних приписів у нові ситуації. Було встановлено, що альтруїстична поведінка дітей пов'язана не з повнотою розуміння і прийняття моральної норми як правила поведінки, а з особливим ставленням до іншого, яке забезпечує співчуття і сприяння партнеру у різних ситуаціях. Сутність ставлення до іншого, перш за все, передбачає наявність емоційної чуйності, і саме дане почуття є первинним по відношенню до розуміння і дії. Виникнення і розвиток мотиву і мотивації надання допомоги людям у дитячому віці відбувається завдяки наслідуванню значущих дорослих, а також їх підтримки відповідної поведінки дитини. Як зазначає І.Алтуніна [2], логіка формування та розвитку мотивації соціальної поведінки у дітей передбачає спочатку виникнення соціально мотивованої поведінки, а потім і мотивації такої поведінки. Починаючи з середини дошкільного віку важливу роль у розвитку просоціальної поведінки відіграють однолітки.

Гуманне ставлення до однолітка у дітей розвивається від безпосередніх реакцій у 5-6 років через відносини, опосередковані змістом спільної діяльності у 7-9-років і нарешті до внутрішньо опосередкованих гуманістичними смисловими установками у 10 - 13 років [1]. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку виявляють активне прагнення до спілкування з однолітками у різних видах діяльності. Формування дитячої спільноти створює передумови для розвитку просоціальної поведінки. Змістовне спілкування з однолітками стає важливим чинником формування особистості дитини. Спільна діяльність забезпечує формування дитячої спільноти та створює передумови для розвитку просоціальної поведінки. Взаємодія з однолітками виступає важливим фактором формування особистості дитини. У різних видах активності діти засвоюють основи просоціальних умінь, навчаються узгоджувати свої дії та справедливо вирішувати суперечки. Все це сприяє нагромадженню просоціального досвіду. Особливу роль має характер організації спільної діяльності. Як

зазначає В.Абраменкова, при коактивній організації діяльності просоціальні прояви зустрічаються рідше, ніж при колективній. Гуманне ставлення до однолітків, засноване на колективістській ідентифікації, виникає на межі дошкільного та молодшого шкільного віку у 6-7 років. У процесі інтерактивної діяльності функціонує єдине поле індивідів у групі, яке впливає на зміну позицій кожної дитини у спільній діяльності, пробуджує почуття причетності дітей до групових завдань і станів партнера. Ситуація спільності об'єднує дітей у групі, зближує їх і встановлює певний ступінь тотожності між ними. Отримавши можливість зіставляти і порівнювати своє власне становище та становище іншого у ситуаціях проблемного характеру, діти набувають здатності ставити себе на місце партнера, отримуючи можливість ставитися до нього, як до себе, виявляти співчуття, і співпереживання.

У молодшому шкільному віці діти набувають здатності визначити потребу іншої людини у допомозі, а також готовність партнера прийняти її. У цьому віці більшість дітей набуває здатність досить точно, диференційовано оцінювати такі фактори, як наслідки несвоєчасного надання допомоги, ймовірність надання допомоги іншим, готовність її прийняти з боку партнера. З цього віку вперше групові (колективістські) мотиви починають, домінувати над індивідуалістичними - прагненням підвищити статус у групі однолітків. У цей віковий період завершується формування всіх мотивів соціальної поведінки, вони стають відносно незалежними один від одного. Поєднання мотивів соціальної поведінки в цей час вже утворює стійкий тип соціально мотивованої особистості. Важливим новоутворенням цього періоду є виникнення здатності оцінювати наслідки несвоєчасного надання допомоги. Все ж система оцінювання у сфері дії мотиву надання допомоги є менш розвиненою, ніж у сфері мотивації досягнення успіхів чи афіліації. Як і у попередній віковий період продовжує спостерігатися певна залежність просоціальних виявів від характеру особистісних стосунків між дітьми. Молодші школярі мають знання про моральну норму взаємодопомоги. Вони визнають її як соціально значущу і обов'язкову, але у ситуації реальної взаємодії надання допомоги залежить від характеру дитячих симпатій. Загальний аналіз динаміки мотиву допомоги в молодшому шкільному віці узгоджується із висновками Д. Фельдштейна про дві епохи дитячого розвитку та загальні закономірності розвитку соціальної мотивації [6]. Для першої епохи дитинства (до 10 років) мотиви просоціальної поведінки характеризуються нестійкістю, ситуативністю, зміною місця у ієрархічній структурі соціальних спонук, недостатньою диференціацією оцінок різних факторів мотивації соціальної поведінки. Як свідчать психологічні дослідження, молодший шкільний вік - це сенситивний період з погляду становлення морально-духовної культури, оскільки саме в цей період закладаються основи етичних знань, переконань і ряду інших необхідних передумов подальшого морального розвитку людини. У молодшому шкільному віці просоціальний розвиток пов'язаний з повсякденною взаємодією з авторитетним дорослим та однолітками у процесі виконання дитиною різноманітних шкільних обов'язків, що створює сприятливі умови для поглиблення моральної свідомості і почуттів, зміцнення моральної волі. У цьому віці дитина вперше зустрічається з чіткою і розгорнутою системою моральних вимог, дотримання яких контролюється постійно і цілеспрямовано. Молодшим школярам надається досить широкий обсяг норм і правил, якими вони повинні керуватися у взаєминах з учителем, іншими дорослими, однолітками.

Висновки. Підсумовуючи все вищесказане, потрібно зазначити, що онтогенетичний розвиток просоціальної поведінки проявляється в удосконаленні здатності правильно сприймати і оцінювати ситуацію з точки зору реалізації в ній мотивів просоціальної поведінки; поліпшенні здатності правильно оцінювати ступінь труднощів розв'язання задачі; розвитку уміння правильно оцінювати свої можливості, вдосконаленні вміння вибирати оптимальний спосіб поведінки в ситуації, що склалася. Генезис просоціальної поведінки зумовлюється як особливостями соціальної взаємодії з оточуючими, так і характером провідної діяльності у кожному з вікових періодів. Просоціальні прояви можливі лише у контексті соціальної взаємодії, тому на формування просоціальних можливостей і орієнтацій впливає як загальні процеси соціалізації, так і характер міжособистісних зв'язків, у які включена людина.

Список використаних джерел:

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства развитие отношений ребенка в детской субкультуре: учебное пособие / В. Абраменкова. - М. : ПЭР СЭ, 2008.- 433с.
2. Алтунина, И. Р.. Структура и развитие мотивов и мотивации социального поведения : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01./ Алтунина Инна Робертовна - Москва, 2006. - 453 с.
3. Мацумото, Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия [Текст] : [пер. с англ.] / Д.Мацумото. - СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. - 668 с.
4. Римашевская, Л. С. Развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками на занятии : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.С. Римашевская ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб., 2002. - 17 с.
5. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция /Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.
6. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : Избранные труды / Д. И. Фельдштейн . - 2. изд. - Москва : МПСИ : Флинта, 2004 . - 670 с.

Резюме Стаття посвящена анализу возрастных аспектов развития просоциального поведения. Сложность, динамичность, специфичность развития данного феномена на разных этапах онтогенеза

предопределяет необходимость его всестороннего изучения. Автор подчеркивает, что в детском возрасте закладываются основы всех категорий просоциальных проявлений - помощи, обмена, эмпатии. Каждая из них имеет свои особенности становления и механизмы формирования. К основным видам просоциального поведения в детском возрасте относится помощь и сотрудничество.

Первыми признаками появления эмпатийности являются вегетативные, эмоциональные и невербальные проявления. Все они имеют форму импульсивных неосознанных реакций. Вербальные просоциальные проявления являются более поздним образованием и возникают сначала в форме сопровождения помогающих просоциальных действий (ранний возраст) и словесного одобрения или подкрепления (старший дошкольный возраст). Анализ развития просоциального феномена на разных этапах детства, дает основания утверждать, что этот процесс связан с усовершенствованием способности правильно воспринимать и оценивать ситуацию с точки зрения реализации в ней мотивов просоциального поведения; улучшением способности правильно оценивать степень трудности решения задачи, развитием умения правильно оценивать свои возможности, усовершенствованием умения выбирать оптимальный способ поведения в сложившейся ситуации. Генезис просоциального поведения обусловлен как особенностями социального взаимодействия с окружающими, так и характером ведущей деятельности в каждом из возрастных периодов.

Ключевые слова просоциальное поведение, эмпатия, помощь, альтруизм, эпоха детства.

Summary. This article analyzes the development of age-related aspects of social behavior, which is not only a complex socio-psychological phenomenon, but an extremely dynamic phenomenon that is transforming and developing in the age, and therefore has specific features for each age group.

The author highlights that the foundation of all categories prosocial behavior (helping, sharing, empathy) lays in childhood. Each of them has its own characteristics and mechanisms of development. The main types prosocial behavior in childhood are helping and cooperation.

The earliest indications of empathy are vegetative, emotional and nonverbal displays. They take the form of unconscious impulse responses. Verbal prosocial manifestations are more recent form and its appear first in the form of support for helping prosocial action (early age) and verbal approval or reinforcement (preschool age).

The author covers the impact factor of awareness that mediates the social behavior. In the base of conscious arbitrary actions lays the system of child's representations about social processes and moral standards. In their own behavior children try to use moral norms, realizes social standards to provide correct, socially acceptable behavior. In this context prosocial behavior becomes directly contrary to the children's will. At the early school age prosocial development is associated with daily interaction with respected adults and peers during the execution of various school duties. At this age children first meet the clear and expanded system of moral requirements, compliance with which is daily monitored. Elementary school age children have given very wide scope of rules and regulations that they must follow in the relationship with the teacher, other adults and peers.

This study suggests that many questions associated with age-related aspects still poorly understood at present.

Key words: prosocial behavior, empathy, aid, altruism

УДК 159.99: 316.473

І.О. БОРЕЙЧУК

СТРУКТУРА ОБРАЗУ «ЧУЖОГО» В СТУДЕНСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Резюме У статті автор розкриває суть соціально-психологічної моделі сприйняття «чужого», представленій німецьким психологами. Модель аналізує три значення слова «чужий» використовуючи поняття відповідності або невідповідності ідентичності «чужого», «невідомого», «не випробовуваного» та «свого/не свого». Автор пропонує висвітлення структури образу «чужого» на основі концепту «свій-чужий», що є набагато складнішим комплексом, а саме баченням в «інших» відхилення від певної норми, еталоном якої є «Я» та «знецінення» іншої людини («чужого»), ігнорування позитивних рис її особистості. Вибір молодіжного середовища, зумовлений гіпотезою про те, що студентська група являється своєрідним індикатором суспільних настроїв у зв'язку з специфічними ознаками як соціальної групи. Цей період, чутливий для створення ціннісних установок як усталеного елемента життєвої перспективи. Представлені теоретико-методологічні особливості студента, як представника соціальної групи в рамках аналізу теорії соціальної категоризації. Розкривається поняття «чужого» як форми реагування на загрозу власній ідентичності та її прояви при міжгруповій взаємодії. Проведений аналіз вивчення особливостей сприйняття «чужого» в студентському середовищі, що вказує на наявність між групового напруження.

Ключові слова: «чужий», «ми-почуття», міжгрупова взаємодія, ідентичність.

Постановка проблеми. Сучасна глобалізація світового простору характеризується зростанням мобільності та неминучою інтеграцією людей різних етносів та віросповідань. Усе це провокує ускладнення взаємозв'язків та поляризація багатьох життєво важливих питань в складній міжгруповій взаємодії, спостерігаються тенденції існування негативно забарвленої напруги в соціумі. У свою чергу українське суспільство, перебуває на межі постійних трансформацій і відповідно від особистості вимагається ґрунтовних

змін відносно умов її існування. Ці зміни відбуваються як на соціальному, так на і психологічному рівнях особистості. Саме такий соціум створює основу для формування адаптивної та творчої особистості. Формування особистості відбувається за допомогою власного досвіду та генезису індивіду в безпосередніх соціальних контактах, в процесі яких людина зазнає впливу того середовища в якому живе. У неї формуються соціальні якості, знання, вміння, що дають їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин. Теоретичні основи проблеми закладені в теорії соціальної категоризації та теорії соціально-психологічних моделей сприйняття «чужого».

Метою публікації є визначення структури образу «чужого» в молодіжному середовищі.

Категорія «свій-чужий» зображає одне з ґрунтовних протиставлень, що існують, як у донауковій свідомості, так і в науковій картині світу. Вона відокремлює світ, що вважається як «свій», безпечний, від світу, що сприймається як «чужий», поганий, небезпечний [2]. Такий розподіл є одним із базових прийомів категоризації соціального світу, формою організації соціальної дійсності, якій підпорядковуються інші види соціальних дій і людських стосунків [2]. Будь-яка соціальна група прагне до цілісності за допомогою саме норм та цінностей, котрі допомагають відділити «своїх» від «чужих». Групова приналежність надає індивіду можливість позбутися самотності, відчувати себе впевненим та сильним, важливим та цінним.

Особистість прилучається до групи, стає її частиною, намагається усвідомити «Ми-почуття» та «Я» серед загального «Ми». «Ми – почуття» – це відчуття, яке належить до конкретно визначеної групи людей (ефект «ми»). Поряд існує почуття, відчужене від інших, розмежоване з іншими спільнотами (ефект «вони»). В. Поршнев ввів поняття співвідношень «ми» та «вони» як загальну психологічну форму самосвідомості групи. Вчений вважав, що для створення суб'єктивного «ми», необхідно зустрітись і відокремитись з «вони», тобто з чужою групою людей. На основі спільних цілей та діяльності у представників групи формується відчуття причетності до колективного життя, які утворюють взаємовідносини цілісності та єдності. На думку вченого, формування в групі «ми-почуття» є джерелом групоутворення та її подальшого розвитку [3, с. 104]. Студентська група включає в себе ті ознаки, які є властивими для всіх соціальних груп, а саме: наявність групових цілей; колективну діяльність всіх членів групи заради досягнення сукупних цілей; правила групового існування та діяльності, що керують поведінкою кожного члена групи; формальну структуру стосунків; неофіційну систему взаємостосунків міжособистісного характеру; координацію дій щодо зовнішнього середовища; групову ідентифікацію себе з одними й тими ж об'єктами. Особливо актуалізується почуття, пов'язані з усвідомленням власного «Я», власної самоповаги. У даний період молода особа змушена контактувати, організовувати взаємозв'язки, комунікувати та шукати нових друзів [1, с. 10]. Молодіжне середовище, являється своєрідним індикатором суспільних настроїв у зв'язку з специфічними ознаками студентів як соціальної групи. Перш за все це пояснюється постійною активною присутністю у громадсько-політичному житті суспільства, яка сприяє трансформації молодіжних цінностей та здобуття студентами нового соціального досвіду, що призводить до створення нових норм та стандартів в соціумі. Студентська група – це соціальна група, об'єднаних людей в межах навчальної та професійної діяльності. Життєдіяльність такої групи може тривати приблизно 4-6 років. На думку Б. Ананьєва, «студентський вік» охоплює сукупність осіб від 17-18 до 35-40 років, та включає великий діапазон онтогенетичних стадій. У цьому контексті поняття «студентський вік» акцентує швидше заключний етап навчання, основою якого є професіоналізація. Тобто так званий момент початку діяльності, засвоєння соціальних стандартів та норм поведінки, сформованих соціумом, а також соціальних ролей, функцій [1, с. 13]. Особистість існує та функціонує в групі, постійно перебуваючи у безпосередніх міжособистісних контактах.

Активні пошуки власного місця в житті, задуми на майбутнє – все це створює специфічну соціальну ситуацію формування особистості студента. Для особистості виняткової актуальності набувають фундаментальні питання соціального та особистісного самовизначення [1, с. 13]. У цей період спостерігається максимальна незадоволеність сенсом свого життя, сумнівами у собі, абсолютна невизначеність. Психологічним симптомом роздратування є проблема про сенс життя. Своєрідною ознакою даного процесу є поєднання критичного відношення до себе в минулому і направленості у майбутнє [1, с. 13]. Перед молодими людьми постає питання приймати чи не приймати ті цінності, які транслює їм суспільство, диференціювати із запропонованих цінностей ті, котрі найкраще підходять до власного «Я» чи особистих потреб. Це період, чутливий для створення ціннісних установок як усталеного елемента життєвої перспективи. Дисонанс між новоутвореними і традиційними цінностями, втрата стійкої соціальної ідентичності, стимулює молодь до пошуку нових форм ідентичності. Дане питання не завжди несе позитивний характер [5, с. 17]. Студентство – це суб'єкт соціалізації і в той же час творчий, свідомий суб'єкт життєдіяльності, специфічна субкультура, з власним світоглядом, структурою, функціями, мовою, традиціями. Вони розвиваються і функціонують, згідно поглядів і патернів поведінки, притаманних членам своєї спільноти, які і є тими нормами, що регулюють взаємодію між ними. Це загальноприйнятні правила, котрі можуть існувати непомітно, доки їх не буде порушено, однак в залежності від обставин, норми можуть виступати критеріями диференціації групової приналежності.

Одним із найважливіших психологічних механізмів функціонування групи виступає ефект «ми-почуття». Гіперболізація ефекту «ми-почуття» може привести групу до переоцінки своїх можливостей і чеснот, до виокремлення на фоні інших груп, до «групового фаворитизму». У той же час низький рівень розвитку «ми-почуття» приводить до відсутності єдності і спільності в діяльності. Отож, можемо висновувати, що «ми-почуття» пов'язує членів групи у одне ціле та інтенсифікує їх взаємодію один з одним. Це почуття спрямоване на досягнення спільної мети за умов групової діяльності і сприяє підтриманню та збереженню суспільних норм,

стандартів поведінки серед студентів, як соціальної групи. Поряд із загальними особливостями, студентську групу відрізняють специфічні ознаки, перш за все ті, які пов'язані з підготовкою до майбутньої спеціальності і орієнтовані на навчання. Щодо власного «Я», то воно характеризується неясністю та невизначеністю. Зростає здатність до інтроспекції, яка визначається тим, що молода людина може усвідомлено спостерігати як особисті реакції, так і реакції навколишніх на свою поведінку [1, с. 13]. У той же час всі реакції та загальне функціонування особистості регулюється поведінкою, що є соціально зумовленою. Спільнота для гармонійного існування як групи, шукає аргументів «проти», визначаючи, диференціюючи ознаки спільного «вони». І саме механізм відрізнєння «своїх» і виокремлення «чужого», вироблений спільно членами, здатний утримати групу від внутрішнього насильства, яке утворюється в процесі конкуренції за ресурси. Наявність «чужого» стає своєрідним символом, концентрацією агресії групи [5, с. 11].

Теорія категоризації Г. Теджвела і Т. Тернера, пояснює процес соціальної адаптації крізь призму обов'язкового поділу інших на категорії та відносити себе до будь-якої групи. У результаті ми набуємо/надаємо собі ті властивості якими володіє наша категорія. У рамках когнітивного підходу Г. Теджвела і Т. Тернера «чуже» може бути зрозумілим як таке що відноситься до аут-групи, тобто до групи від якої ми себе відділяємо. Б. Шефер і Б. Шледер на основі філософського та соціологічного підходів, представили модель сприйняття «чужого». Питання сприйняття «чужого» дотичне з психологією міжкультурних відносин, соціальною психологією стереотипів та концепцією соціальної репрезентації. І саме ступенева модель сприйняття «чужого» ґрунтується на приведених вище концептуальних підходах. Модель аналізує три значення слова «чужий» використовуючи поняття відповідності або невідповідності ідентичності «чужого», «невідомого», «не випробовуваного» та «свого/не свого» [4, с. 22]. С. Московічі наголошує, що «чужі», вводять зовсім нові аспекти проблеми чи об'єкта і ставлять під сумнів існуючі цінності, порушуючи внутрішню стійкість, трансформуючи безсумнівні факти в невизначеність. С. Московічі вважає, що при таких умовах, створюється інтрапсихічна конфліктна ситуація, а тому при загрозі ідентичності в розумінні Шефера і Шледера можна очікувати виникнення амбівалентних відчуттів [4, с. 41]. Відповідно до цієї моделі, індивід переважно стикається з «чужим» як невідомим. Невідоме апріорно пов'язано з відсутністю асоціацій, і у такому випадку, Б. Шефер і Б. Шледер прогнозують у якості типового способу реагування – байдужість.

Невипробуваний «чужий», знаходиться на другій ступені моделі, і визначається як досвід, що ще не ввійшов у свідомість людини. Ставлення до «чужого» у цьому випадку є непостійним і може трансформуватися за допомогою набуття нового досвіду [4, с. 41]. У процесі подальшого спілкування з «іншим», характеристики приписаним «чужому» отримують чітку позитивну чи негативну валентність [4, с. 30]. Наступна ступінь в соціально-психологічній моделі сприйняття «чужого» - «не свій чужий», що відрізняється від двох попередніх, невідповідністю «іншого» оцінним критеріям власної групи. Це явище виявляється передусім у результаті бачення в «інших» відхилення від певної норми, еталоном якої є «я», традиціоналізм власної групи, її фундаментальні цінності. Четвертою складовою соціально-психологічної моделі сприйняття є «чужий», як загроза власній ідентичності, тобто існує стан невизначеності, який не залежить від того чи існують реальні або потенційні посягання «чужого». Б. Шефер стверджує що сприйняття «чужого» засноване на особливому взаємозв'язку змінних - відомості, пробуваності і відповідності чи невідповідності ідентичності [4, с. 30]. «Чужий» як загроза власній ідентичності, передбачає, що власні стандарти ідентичності ставляться під сумнів «чужим», у поєднанні з недостатньою кількістю знань, виникає почуття невизначеності [4, с. 37]. Ідентичність виступає центральною складовою в проблемі «чужого». Б. Шефер і Б. Шледер виділяють два важливих компоненти в національній ідентичності індивіда. Перше це орієнтуючі знання, а саме оцінка, відомості, судження, що використовуються для моделювання лінії поведінки особистості. А друге, це самовизначення, що відбувається у зв'язку з свідомим чи несвідомим набуттям індивідом групових обов'язків [4, с. 31]. Biernat, Vescio, Theno, Schwartz, 1996, у своїх роботах показали, що прийняті відхилення від власних цінностей, переконань, норм, як правило ведуть до негативних реакцій та оцінок [4, с. 39]. Вони вважають, що аспект недостатніх знань повинен відноситися до головних стандартів оцінки іншої людини, важливої для відчуття ідентичності. У концепції ідентичності Б. Шефера і Б. Шледера і в теорії розповсюдження амбівалентності, підкреслюється значення соціальних цінностей для самовизначення. Згідно з думками вчених, «чужі» оцінюються за власними стандартами. Якщо індивід зустрічається з порушенням власних стандартів ідентичності, то відповідно потрібно очікувати негативної реакції. При співпадінні цінностей «чужих» і власних нормативних уявлень можна прогнозувати позитивну реакцію. Реакції індивіда зумовлюються відчуттям загрози власного «Я».

Аналізуючи характер сприйняття «чужого», були отримані такі експериментальні дані, що дають можливість визначити важливість вивчення особливостей функціонування в молодіжному середовищі з метою конструктивної профілактики ксенофобії в суспільстві. Результати були отримані за допомогою шкали оцінювання важливих характеристик індивіда під час спілкування з «чужими», які пропонувалися учасникам експериментальної вибірки. Представлений перелік вибору важливих ознак образу «іншого», які необхідно було прослідкувати за шкалою: вік, стать, місце проживання, професія, національність, стан здоров'я, матеріальний стан, віросповідання, зовнішній вигляд, сексуальна орієнтація, інтереси, звички, зовнішній вигляд, соціальний статус. Так, 45 % респондентів визначають вік як головну ознаку «іншості», 75 % - стать, 87% - національність, 33 % - місце проживання «чужого», 59 % - віросповідання, 61 % - стан здоров'я, 69 % - сексуальна орієнтація, 76 % - звички, 95 % - зовнішній вигляд, 33 % - політичні уподобання, 59 % - професія, 58 % - соціальний статус, 71 % - інтереси «чужого» (рис 1).

Отримані показники розкривають психологічну картину сприйняття «чужого» студентами та забезпечує необхідною інформацією для спрямування соціально-профілактичних зусиль з метою мінімізації соціально-психологічних проявів ксенофобії. На сучасному етапі одним з головних маркерів дихотомічних відносин «свій» – «чужий» у молодіжному середовищі виступає групова приналежність за характеристиками, що відображаються в соціально-психологічній моделі сприйняття «чужого», запропонованої Б. Шефером і Б. Шледером. Відповідно до отриманих результатів та представленої моделі німецьких вчених, можемо констатувати, що реальна упереджена поведінка відносно «чужого» в студентському середовищі, є менш поширеною, ніж схильність до неї. Разом з тим вона достатньо поширена, щоб говорити про неї як соціальну проблему, що визріває

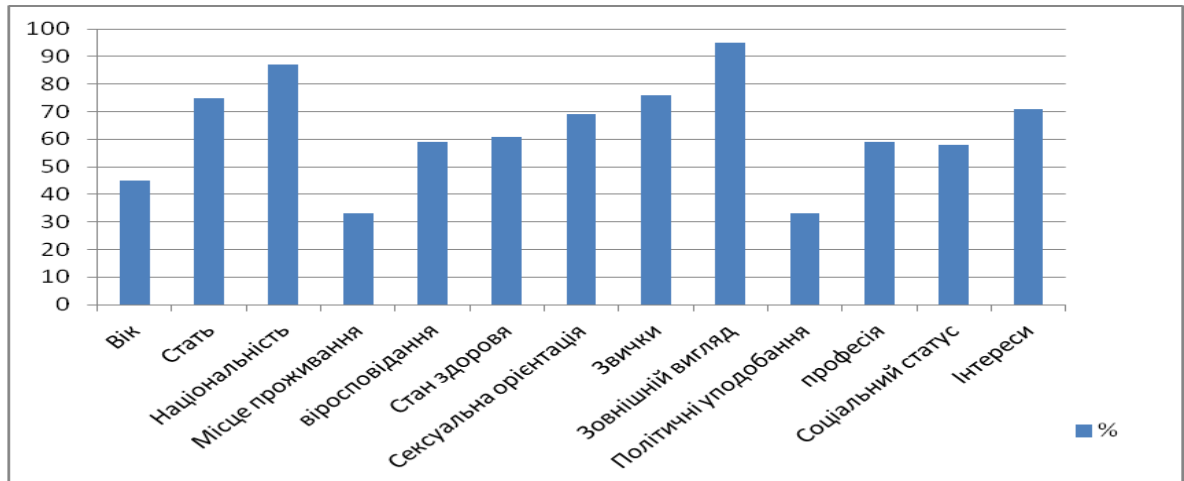


Рисунок 1. Сприйняття «чужого» студентами

Висновки. Підводячи підсумок, можна визначити, що структура образу «чужого» на основі концепту «свій-чужий», є набагато складнішим комплексом ніж соціально-психологічна модель сприйняття «чужого», адже саме баченням в «інших» відхилення від певної норми, еталоном якої є «Я» та «знецінення» іншої людини («чужого»), ігнорування позитивних рис її особистості є складною соціальною проблемою. Емпіричний матеріал, який підтверджує важливість детального вивчення складових соціально-психологічної моделі сприйняття «чужого» у студентському середовищі, обумовлює необхідність подальшого розкриття даної проблеми.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев; современные психолого-педагогические проблемы высшей школы, – Вып. 2. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3–15.
2. Белавін С.Т. Соціально-психологічні проблеми формування образів «свій-чужий» - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://ispp.org.ua/podiy_14_s_18.htm - Вільний. – 11.09.12.
3. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. – М. : Наука, 1979. – 232 с.
4. Шефер Б., Скарабис М., Шледер Б. Восприятие чужого как фактор возникновения амбивалентных чувств / Б. Шефер // Психология. 2004. №1. – С. 24-51
5. Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко.- Мн.: Харвест, 2004. – 496 с.

Резюме: В статье автор раскрывает сущность социально - психологической модели восприятия «чужого», представленной немецкими психологами. Модель анализирует три значения слова «чужой» используя понятие соответствия или несоответствия идентичности «чужого», «неизвестного», «не испытываемого» и «своего / не своего». Автор предлагает освещение структуры образа «чужого» на основе концепта «свой - чужой», что является гораздо более сложным комплексом, а именно видением в «других» отклонения от определенной нормы, эталоном которой является «Я» и «обесценивания» другого человека («чужого»), игнорирование положительных черт его личности. Выбор молодежной среды, обусловлен гипотезой о том, что студенческая группа является своеобразным индикатором общественных настроений в связи со специфическими признаками как социальной группы.

Представлены теоретико-методологические особенности студента как представителя социальной группы в рамках анализа теории социальной категоризации. Раскрывается понятие «чужого» как формы реагирования на угрозу собственной идентичности и ее проявления при межгрупповой взаимодействия. Проведенный анализ изучения особенностей восприятия «чужого» в студенческой среде, что указывает на наличие межгруппового напряжения.

Ключевые слова: «чужой», «мы-чувства», межгрупповая взаимодействие, идентичность.

Summary: The author reveals the essence of psycho-social model of perception «alien», presented by German psychologists. The model examines three meanings of the word «foreign» using the concept of compliance or non-identity «alien», « unknown», «not tested» and «his / her not». The author offers coverage structure image of «others» based on the concept of «friend or foe», which is a much more complex set, namely the vision of the " other" deviations from a norm, the standard of which is the «I» and « impairment « of another person («foreign»), ignoring the positive features of her personality. Selection youth, due to the hypothesis that the student group is a kind of indicator of public sentiment due to the specific features as a social group.

By the presented theoretical and methodological features of the student, as a representative of a social group in the analysis of the theory of social categorization. Expands the concept of «alien» as a form of response to the threat of identity and its manifestations in intergroup interaction. The analysis of the study of the human perception of «alien» among the students, which indicates the presence of tension between group. The empirical material which confirms the importance of a detailed study of the components of socio -psychological models of perception «alien» in a student environment necessitates further disclosure of the problem.

Key words: «alien», «we-feeling», intergroup interaction, identity.

УДК 159.922.8

Т.Ю.БУБРЯК

МОДЕЛІ ЛОГІЧНИХ РІВНІВ РОБЕРТА ДІЛТСА У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Резюме. Стаття присвячена проблемі дослідження професійної самоідентичності майбутніх психологів та застосуванню інтегративного підходу до її вирішення. Аналізуються психологічні особливості становлення професійної самоідентичності у процесі підготовки майбутніх психологів. Висвітлено основні рівні становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів на основі інтегративного підходу. Охарактеризовано: теорію логічних типів Бертрана Рассела та Альфреда Уайтхеда про ієрархічність висловлювань в логіці, концепцію «подвійного послання» («double bind») Грегорі Бейтсона, модель структури логічних рівнів Роберта Ділтса. Доведено продуктивність використання для аналізу та формування самоідентичності моделі структури логічних рівнів Роберта Ділтса, що дає змогу цілісно та вичерпно описати принципово різні контексти, в яких відбувається становлення самоідентичності. Запропонований підхід до формування професійної самоідентичності студентів-психологів являє собою природний процес інтеграції структури суб'єктивного досвіду студентів, де кожен наступний рівень – є узагальненням попереднього. В цілому стаття присвячена актуальним проблемам в сучасній психології.

Ключові слова: самоідентичність, методологія вивчення самоідентичності, інтеграція, інтегративний підхід, суб'єктивний досвід, структура суб'єктивного досвіду, структура логічних рівнів.

Постановка проблеми. Світ глобалізації, економічної та ціннісної кризи, світ інформаційної відкритості та інформаційного перевантаження, світ шаленого індивідуалізму та пошуків себе – сповнений протиріч і вимагає як від окремої людини, так і від суспільства в цілому нових рішень та підходів до вивчення структури особистості. Стає все більш очевидним масштаб над-складності людського буття на землі, як особистого, так і соціального, де кінцева відповідальність за власне життя та благополуччя лежить на самій людині. Відповідно, фокусом зацікавленості філософів, психологів, соціологів, маркетологів в усьому світі стає спосіб буття окремої людини у її власному житті, той спосіб, за допомогою якого вона «стає собою» та зберігає сама себе на протязі власного життя. Кожна наукова область намагається відповісти на цей виклик сьогодення по-своєму. Філософія повертається до пошуків суті «людського» як такого, віднаходить засновки інтегральної філософії, точні науки використовують потенціал синергетичного підходу для пояснення складних системних явищ у природі, біологія сягнула питання технології генної модифікації не лише рослин чи тварин, а й людини. Психологія за таких умов стоїть перед складним завданням забезпечити для людини якомога більше шляхів до свідомого віднаходження себе, своїх адекватних ролей у перенасиченому інформаційному просторі, розмаїтті можливостей самовираження та шляхів самореалізації. Тож тема самоідентичності як тотожності особистості самому собі у процесі життєдіяльності постає сьогодні в психології з особливою силою.

Також зазначимо, що сучасність вимагає нового рівня професійної підготовки взагалі, де психологічна компетенція являється суттєвою, адже інформаційно-технологічні та комунікативно-організаційні вимоги до людської діяльності значно виросли у сучасному світі. Відповідно, наразі підвищується соціальний запит на професії підтримуючого характеру, що дають змогу людині глибоко та якісно приймати рішення у внутрішньому та зовнішньому середовищі. Саме такою є професія психолога. Питання формування самоідентичності майбутніх психологів та самоідентифікації як процесу формування самоідентичності через переживання, специфічне прийняття та/або відкидання серії соціальних ролей, продовжує бути актуальною сьогодні з багатьох причин. Той, хто підтримує людей у складний момент їх життя, супроводжує в процесі розвитку, допомагає професійно вирішувати конфлікти та запобігає руйнації у соціальному середовищі – має бути адекватно підготовлений та впевнений у своїх компетенціях, можливостях впливу та значущій ролі серед людей. Разом з тим, теорія та практика підготовки фахівців підтримуючих професій вимагає значного

вдосконалення. Зокрема потребує детальної розробки аспект критеріїв та форматів підготовки, шляхів та засобів формування професійної самоідентифікації майбутніх психологів.

Проблема вивчення інтегративного підходу у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів розглядається в літературі вченими з різних підходів. Проте, уявлення про професійну самоідентичність повинно складатися із цілісного, інтегративного підходу, центр якого становить цілісна особистість, а не окремі її характеристики. В свою чергу процес професійної самоідентичності повинен розглядатися як цілісний і динамічний процес власних професійних, позитивних досягнень. Зазначене вказує на необхідність застосування інтегративного підходу до вивчення професійної самоідентичності. Серед суттєвих проблем у темі самоідентичності є питання про її функціональну структуру. Крім питання генези, розвитку, рушійних сил та критичних точок у формування ідентичності, важливо розуміти – як саме функціонує самоідентичність, як пов'язані між собою частини її структури та яке навантаження несе кожна з них. Отже, **метою статті** є висвітлення основних рівнів становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів на основі інтегративного підходу. Психологами і філософами ХХ століття здійснена ціла низка досліджень самосвідомості та ідентичності (М.Боришевський, Ю.Бромлей, П.Гнатенко, Е.Еріксон, І.Кон, М. Мід, А.Налчаджян, Ж. Піаже, В.Соловійов, В.Столін, Т. Шибутані, Л.Шнейдер, та ін.). Серед запропонованих багатьма вітчизняними та закордонними дослідниками концепцій ми звернули увагу на підхід Грегорі Бейтсона, що стосується розрізнення рівнів контексту у структурі суб'єктивного досвіду людини. Даний підхід здобув розвиток і застосування у роботах Роберта Ділтса і відомий зараз як модель «Логічних Рівнів»: оточення, поведінка/стани, здібності/навички, цінності/переконання, ідентичність, місія.

Видатний англо-американський філософ, системний теоретик, антрополог, етолог Грегорі Бейтсон (1904-1980) присвятив значну частину своїх робіт темі розрізнення рівнів узагальнення, на яких відбувається комунікація між людьми як елементами системи. За основу його роздумів було взято зокрема Теорію логічних типів Бертрана Рассела та Альфреда Уайтхеда про ієрархічність висловлювань в логіці, згідно якій кожна логічна функція може мати у якості своїх аргументів тільки ті елементи, які передують їй в ієрархії, тобто оперувати на певному рівні узагальнення можна лише поняттями нижчого рівня узагальнення. Бейтсон застосував даний підхід до теорії гри та комунікації, дослідження різних видів навчання та психопатології. Так було створено концепцію «подвійного послання» («double bind»), що відкрила шляхи до розуміння природи патологічної комунікації, кібернетичної теорії шизофренії та алкоголізму, а також розуміння ролі системних процесів у формуванні психічних паттернів. Бейтсон вказує: «Людська вербальна комунікація може відбуватися і завжди відбувається на багатьох контрастуючих рівнях абстракції» [1]. Йдеться про те, що розрізнення рівнів узагальнення на якому ведеться комунікація принципово важливе для адекватного розуміння та порозуміння у людському спілкуванні, а неможливість розрізнення цих рівнів – призводить до непорозуміння, зовнішнього або внутрішнього конфлікту, а подекуди – до генерації патологічних психічних станів, таких як шизофренія. Так, неправильно витлумачений жарт, або ситуація загрози може призвести до найжахливіших наслідків у психіці людини.

Шизогенною може бути комунікативна система (як сімейна, так і будь-яка інша система стосунків), учасники якої, свідомо або несвідомо, використовують у спілкуванні так звані «подвійні послання». Людина, говорячи дещо, не зовсім має на увазі саме те, що говорить, а його партнер по комунікації опиняється у пастці, в ситуації, коли ризикує в обох випадках розуміння – як «правильному», так і «хибному». Наприклад, дитина може піддатися експресивному бажанню стрибнути в обійми зовні «позитивно налаштованої» матері, котра говорить перед сусідами про те, «як любить свою маму її дитина», але – водночас дитина буде обпечена гнівним поглядом, бо такий бурхливий вираз емоцій може не відповідати уявленням матері про публічну комунікацію. Якщо ситуація не буде додатково прояснена, і подібний «не щирий», із подвійними стандартами, стиль спілкування закріпиться як систематичний, це може призвести до психічних розладів дитини. Зрозуміло, що живе спілкування не може бути повністю позбавлене конфліктних впливів та взаємодій. Тому особливої ролі тут набуває можливість «метакомунікації», здатність обговорювати саме спілкування, правдиві наміри та суть послань, робити висновки на більш високому рівні узагальнень, з якого ситуація стосункової сутички може виглядати інакше. У людській комунікації величезну роль відіграє інтерпретація сказаного, можливість реінтерпретації ситуацій, як для себе самого, так і для співрозмовників.

Очевидно, саме здатність продуктивної інтерпретації та реінтерпретації – є тією навичкою, за допомогою якої психолог допомагає пацієнтові змінити ставлення до вихідної проблеми. Тобто, вміння розрізняти контексти, в яких існують проблеми, та рівні, де може знаходитись вирішення – є однією з головних компетенцій майбутнього психолога, котру він має майстерно використовувати як в роботі з особистим психічним досвідом, так і в професійній діяльності. Як зазначає Бейтсон, для більшості пацієнтів важливою є можливість у стосунках із терапевтом розділити сплутані в попередніх життєвих ситуаціях логічні рівні, вийти за межі створеної патогенною комунікацією пастки, зрозуміти власну роль як у вихідній ситуації, так і в теперішньому та майбутньому. Свого часу, саме завдяки Бейтсону у психотерапії стали використовувати системну методологію, коли у якості пацієнта стали розуміти, наприклад, усю сімейну систему загалом, а не лише того її члена, котрий проявляє симптом.

Звернімо увагу на значущість підходів Бейтсона для теми самоідентичності та самоідентифікації. Сам процес самоідентифікації очевидно відбувається на різних логічних рівнях, серед яких безпосередньо рольовий, власне ідентифікаційний рівень – є далеко не першим. Звернімося до моделі Логічних рівнів Роберта Ділтса як адекватного інструменту опису структури суб'єктивного досвіду людини.

Р.Ділтс пише: «З психологічної точки зору можна говорити про п'ять основних рівнів:

- Базовим рівнем являється наше зовнішнє оточення, наші зовнішні стримуючі фактори.
- Ми взаємодіємо із зовнішнім оточенням за допомогою нашої поведінки.
- Наша поведінка направляється нашою моделлю світу та нашими стратегіями, котрі визначають наші здібності
- Ці здібності організовані за допомогою систем переконань.
- Самі переконання організовані через ідентичність (identity)» [2].

Далі автор вводить ще один, вищий рівень – духовний, або рівень «Трансмисії», що надалі став називатися просто «Місією». Загалом використовуються усі шість рівнів, останній з яких відповідає на питання «вищого призначення» для особистості та надає принципово нової перспективи попереднім рівням узагальнення.

Кожен рівень – являє собою множину однорідних для психіки об'єктів. Так рівень оточення містить предмети, місця, людей – як об'єкти у просторі і часі навколо кожного із нас. Рівень поведінки та станів – є наступним за масштабом узагальнення, оскільки саме за допомогою дій предмети оточення стають нам доступними у нашому суб'єктивному досвіді. На рівні здібностей – узагальнюються дії, окремішні елементи поведінки стають систематичними. Формуючи здатність «робити щось», ми називаємо це навичкою і можемо користуватися нею свідомо, як стратегією. Рівень переконань тісно пов'язаний із цінностями, які є основою для їх формулювання – і тут наші здібності узагальнюються як інструменти та засоби прояву того, що для нас важливо та значуще. Зрештою, ми легко вчимося лише тому, що вважаємо важливим або чим цікавимося щиро, по-справжньому (високий рівень релевантності, цінності). На наступному рівні ідентичності навколо певних ролей узагальнюються сукупності наших цінностей та переконань. Цей рівень характерний тим, що ми усвідомлюємо себе як певну цілісність, котра може постати у вигляді визначеного завершеного образу і звучить як «Я – чоловік/жінка» або «Я – актор/вчителька», «Я – українець/полька», «Я – син/дочка». Кожен з поданих образів може бути деталізований на нижчому логічному рівні через серію переконань «Мене як чоловіка» або «Мене як професіонала», тобто ідентичності є фокусом-референтом у формуванні переконань. Рівень місії – узагальнює ідентичності, відповідаючи на складні питання «Заради чого більшого?», «Заради чого Я маю відігравати усі численні мої ролі, перебувати в усіх можливих моїх ідентичностях?». Спонтанна відповідь на такі питання може допомогти у створенні актуального формулювання «сенсу життя» і володіє суттєвим інтегративним потенціалом для самоідентичності людини.

Переваги використання саме такої структури Логічних Рівнів пов'язані як з теоретичною значущістю даної структури, так і з ефективністю практичного її застосування у сфері нейро-лінгвістичного програмування. Теоретична значущість полягає у наступних перевагах: вдала класифікація, ієрархізація за рівнями релевантності, цілісність, вичерпність системи Логічних рівнів. Практичні переваги – це можливість використання як для аналізу, так і для конструювання зв'язних контекстів, наочність та зручність в управлінні смислами за рахунок ієрархізації, зрозумілість порядку запитування та мовних особливостей кожного з рівнів, уникнення смислових маніпуляцій за рахунок вичерпності системи тощо. Визначимо можливість, що їх надає модель Логічних рівнів для дослідження теми самоідентичності майбутніх психологів. Розглядаючи проблему самоідентичності особистості як невід'ємний елемент структури суб'єктивного досвіду людини, що до нього «стягуються» інші рівні (цінності, здібності та навички, поведінка та стани, оточення), можна говорити про функціональну систему спостереження, діагностики, формування та рекреації (відновлення, зміцнення) самоідентичності людини загалом та професійної самоідентичності майбутнього психолога зокрема.

Зазначимо, що методологія опису ідентичності професійного психолога за допомогою структури Логічних рівнів має серію переваг. Це, перш за все – вичерпність опису психологічних явищ як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, впорядкованість описуваних явищ за рівнями узагальнення, можливість спостерігати мовні паттерни прояву того чи іншого Логічного рівня, що розширює можливості аналізу та точних дефініцій, ієрархічність структури, що автоматично вказує на точки впливу та взаємозалежності між частинами структури, можливість віднаходити «білі плями» у структурі ідентичності та створювати питання чи проблемні ситуації для їх «заповнення». Для максимально ефективного використання потенціалу пропонованої моделі в темі професійної ідентичності майбутніх психологів варто використати інтегративний підхід як сучасний та актуальний. Проблема інтеграції окремих явищ і процесів у педагогіці та психології сьогодні ґрунтовно досліджується. Серед них особливе місце займає інтеграція технічних і гуманітарних знань, наукових понять і художніх образів, елементів світогляду, вузькопрофесійних і духовних, загальнолюдських цінностей. Низку досліджень із цієї проблеми представляють наукові розробки Г. Альтова, В. Вайскопфа, С. Гончаренка, О. Карпова, О. Полат, Г.Тарасенкова, Ю. Фокіна, М. Чапаєва, Д. Чернілевського ін. Водночас, бракує концептуальних досліджень з приводу інтегративності і виразної методології застосування поняття інтеграції та процедур інтегративного підходу в психології та педагогіці. Стосовно використання термінів «інтегративність», «інтегративний підхід», «інтеграція» – зазначимо, що вони наразі використовуються в психолого-педагогічній літературі, на наш погляд, надто вільно. Частіше за все дані терміни виступають наукоморфними синонімами слів «поєднання», «єдність», «комбінація», «сума» явищ та процесів, які відбуваються в одному контексті. Таке застосування змістовного терміну розмиває суть поняття та відволікає увагу від питань структури та функцій інтегрованого цілого та його частин.

За нашими спостереженнями, існують принаймні три розуміння поняття «інтеграція» в контексті підготовки професійних психологів. Це, перш за все – це інтеграція особистісна – в усьому розмаїтті потреб,

намірів та бажань студента, його цілей та цінностей, із власним розумінням життя та побутовими звичками, перспективами розвитку та творчими зазіханнями, особистою історією та уявленнями про майбутнє. Наступний рівень інтеграції – це студентський колектив та увесь комплекс ВУЗівського впливу, об'єднаний за навчально-професійним принципом. Передбачається, що спільною ціллю (тобто основою інтеграції!) всіх учасників даного рівня є професійна підготовка майбутніх психологів, досягнення ними певного соціального результату – можливості та бажання відігравати роль спеціаліста психологічного профілю. Третій рівень – соціальної інтеграції – це інтеграція молодого спеціаліста у соціальному середовищі з його правилами взаємодії та особливостями професійного розподілу, статусами спеціалістів, стандартами оплати праці, традиціями та звичками використання психологічних послуг, можливостями та обмеженнями для молодих працівників тощо.

Зрозуміло, що становлення професійної самоідентичності молодого психолога відбувається в усіх трьох контекстах.

Висновки. Отже, гіпотеза нашого дослідження полягала в тому, що застосування структури Логічних рівнів до складної системи, що описана вище – приведе нас до більш повного бачення та зв'язного розуміння такого явища як підготовка майбутніх психологів у ВУЗі та формування їхньої професійної самоідентичності. Пропонуємо структурне дослідження другого з вище описаних контекстів, контексту «ВУЗівський вплив», що описує інтегративні процеси становлення самоідентичності студента-психолога – за структурою Логічних рівнів. Процес формування самоідентичності студента-психолога як професіонала у ВУЗі можна умовно розділити на шість рівнів, кожен з яких вимагає окремої уваги та особливого структурування. Якщо сприймати ці рівні як контексти підтримуючого середовища, а не змішувати і не зводити один до одного – отримаємо більш або менш ясну картину форматів впливу для формування самоідентичності студента-психолога. Ці рівні – локуси уваги для організації навчального та розвиваючого процесу.

Список використаних джерел:

1. Бейтсон Грегори Шаги в направлении экологии раз ума: избранные статьи по психиатрии. / Г.Бейтсон; Пер. с англ./ Предисл. Д.Я.Федотова. Изд.2-е, испр. – М.: КомКнига, 2005. – 248с.
2. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Пер.с англ. В.П.Чурсина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 192с. – (Библиотека психологии и психотерапии)
3. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис, М.: Изд-во УРАО, - 128 с.
4. Савицька О.В. Професійна ідентичність та життєві стратегії студентів-психологів // Проблеми сучасної психології. 2012. Випуск 17. – с.469 – 477.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. на соискание уч. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.13 «психология развития, акмеология» / Л.Б.Шнейдер – Москва, 2004. – 42с.

Резюме. *Статья посвящена проблеме исследования профессиональной самоидентичности будущих психологов и применению интегративного подхода к ее решению. Анализируются психологические особенности становления профессиональной самоидентичности в процессе подготовки будущих психологов. Проанализированы основные уровни становления профессиональной самоидентичности будущих психологов на основе интегративного подхода. Охарактеризованы: теория логических типов Бертрана Рассела и Альфреда Уайтхеда о иерархичность высказываний в логике, концепция «двойного послания» («double bind») Грегори Бейтсона , модель структуры логических уровней Роберта Дилтса. Доказано продуктивность использования для анализа и формирования самоидентичности модель структуры логических уровней, что позволяет целостно описать принципиально различные контексты, в которых происходит становление самоидентичности. Предложенный подход к формированию профессиональной самоидентичности студентов-психологов представляет собой естественный процесс интеграции структуры субъективного опыта студентов, где каждый следующий уровень - является обобщением предыдущего. В целом статья посвящена актуальным проблемам в современной психологии .*

Ключевые слова: *самоидентичность, методология изучения самоидентичности, интеграция, интегративный подход, субъективный опыт, структура субъективного опыта, структура логических уровней.*

Summary. *The article is devoted to the study of professional self-identity and future psychologists use integrative approach to solve it. The psychological features of the professional self-identity formation during the training of future psychologists is analyzed. The basic levels of professional self-identity formation of future psychologists based integrative approach are analyzed in the article. The theory of logical types of Bertrand Russell and Alfred Whitehead about hierarchy of statements in logic, the concept of “double messaging” («double bind») by Gregory Bateson, the model structure of logic levels by Robert Dilts. The approach to study the problem of distinguishing levels of context in the structure of subjective experience of the person proposed by Gregory Bateson. Presented an overview of the structure of logic levels Robert Dilts. Proved performance use to analyze and model the structure formation of self-identity logic levels, allowing holistically and comprehensively describe fundamentally different contexts in which there is formation of self-identity. The proposed approach to professional psychology students self-identity is a natural integration patterns of subjective experience of students, where each next level - a generalization of the previous one. A comparison of the results of the theoretical studies scholars are in this issue.*

Keywords: *self-identity, the methodology of the study of self-identity, integration, integrative approach, subjective experience, the structure of subjective experience, the structure of logic levels.*

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Резюме. Автор подає теоретичний аналіз емоційного інтелекту та його значення для формування просоціальної поведінки, наводить емпіричні дані щодо необхідності цілеспрямованого формування емоційної компетентності студентів, а також показує наявність статистично значимого зв'язку між емоційним інтелектом та соціально-психологічною адаптацією. У статті йдеться про те, що високий рівень емоційного інтелекту дає можливість прогнозувати просоціальну поведінку і, навпаки, низький рівень емоційного інтелекту може бути основою для прогнозування антисоціальної поведінки, труднощів адаптації до середовища. До просоціальної поведінки автор відносить не тільки альтруїзм як установку приносити користь іншій людині, але і такі дії, котрі відбуваються не винятково заради чийогось добробуту.

Наголос робиться на тому, що основу емоційного інтелекту формують вроджені компоненти, а саме: потенціал емоційної чутливості, емоційна пам'ять, емоційна обробка та емоційне навчання. Однак переживання емоцій у минулому (особливо в дитинстві) суттєво визначає рівень розвитку емоційного інтелекту. Оскільки дитинство і юність є вирішальними для встановлення емоційних реакцій, емоційний інтелект необхідно розвивати так само, як і логічний, протягом усього життя, а особливо у школі та вищих навчальних закладах. У цілому розвиток емоційного інтелекту сприяє успішній адаптації в суспільстві, формує рівень ініціативності, підсилює установку на результат, а не процес діяльності, підсилює внутрішню та зовнішню мотивацію, підвищує поріг толерантності, емпатію, коректує самооцінку, сприяє конструктивному розв'язуванню конфліктів.

Ключові слова: емоційний інтелект, просоціальна поведінка, адаптація, самооцінка особистості.

Постановка проблеми. Щодо структури та видів інтелекту дотепер ведуться дискусії. Найбільш досліджуваний логічний інтелект (IQ) безумовно є чинником бурхливого розвитку технічного прогресу, проте емоційний інтелект (EQ) є чинником успіху у житті та відчуття щастя. Поняття емоційного інтелекту є відносно новим у науці і донині відсутнє загальноприйняте розуміння структури емоційного інтелекту, недостатньо розроблена діагностика його проявів тощо. Проте сучасні дослідження підтверджують, що саме емоційний інтелект корелює із просоціальною поведінкою, здатністю людини успішно адаптуватись до середовища, самореалізуватись, задовільнити свої соціальні потреби. Високий рівень емоційного інтелекту можна вважати надійною передумовою для прогнозування адаптивних соціальних наслідків, схильності до здорового способу життя і, навпаки, низький рівень емоційного інтелекту може бути основою для прогнозування антисоціальної поведінки, формування алкогольної, наркотичної залежності та інших шкідливих звичок. Відтак, соціальна значущість і недостатнє висвітлення ролі емоційного інтелекту саме у формуванні просоціальної поведінки зумовили вибір даної теми дослідження.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз наявних наукових досліджень емоційного інтелекту та емпірично виявити його вплив на формування просоціальної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конструкт «емоційний інтелект» ідентифіковано Дж. Майером і П. Саловеем для визначення індивідуальних розбіжностей у здібностях людини сприймати, переробляти та використовувати емоційно навантажену інформацію, регулювати власні емоції і впливати на емоції інших людей. Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Р. Купер, Дж. Майер, П. Саловей, С. Хейн та інші виокремили наступні аспекти прояву емоційного інтелекту: адаптивність, асертивність, сприйняття емоцій, емоційну експресію, управління емоціями (власними та інших людей), імпульсивність, навички підтримування стосунків з оточуючими, самотивування, соціальну компетентність, стресоподолання, емпатію як особистісну рису, оптимізм. Вітчизняні науковці досліджували EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк), його функції (Е. Носенко), вплив емоцій на здійснення інтелектуальних операцій (О. Філатова). Дослідженню EQ присвятили свої дисертації С. П. Дерев'янко (емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища), Н. В. Коврига (стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту), В. С. Романова (емоційний інтелект як чинник групової динаміки) та ряд інших.

Просоціальна поведінка трактується досить широко і на думку багатьох зарубіжних дослідників (наприклад, В. Джеймс, В. Занден, Л. Мерфі, Р. Чалдіні) являє собою альтруїстичні дії, а також форми поведінки, що включають в себе симпатію, співробітництво, допомогу, сприяння тощо. До просоціальної поведінки відноситься не тільки альтруїзм як установка приносити користь іншій людині, але і такі дії, котрі відбуваються не винятково заради добробуту іншого. Ознаками такої альтруїстичної чи взаємовигідної просоціальної поведінки є відносини солідарності, взаємодопомоги, співучасті, активного «співпереживання загальних цінностей», які реалізуються у спілкуванні та діяльності, вміння ідентифікувати себе з іншими людьми, синхронізуватись з їхніми емоціями. Відтак, із вищезазначеного випливає, що емоційний інтелект є підґрунтям просоціальної поведінки, оскільки його структура передбачає уже згадані складові соціально бажаної поведінки. Зокрема, термін «емоційний інтелект» передбачає наявність таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми,

вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими. Поняття «емоційний інтелект» за Г. Гарднером має дві форми репрезентації: міжособистісний та внутрішньоособистісний [8, с. 34-42]. Під міжособистісним емоційним інтелектом він запропонував розглядати спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати як краще співпрацювати з іншими людьми. Для поняття внутрішньоособистісного емоційного інтелекту він взяв за основу властивість людини, спрямовану на себе: модель власного «я» [8, с. 43-45].

Еволюція людини як у філогенезі, так і антропогенезі вимагає від неї групової поведінки із собі подібними. Більше того, просоціальну поведінку можна вважати формою збереження роду. У переважній більшості культур та релігій існує норма взаємності, що зобов'язує людей надавати допомогу, поводити себе толерантно, проявляти повагу та співчуття. Разом з тим розвиток багатьох цивілізацій, поколінь, держав супроводжувався поділом на «ми» та «вони». Слід припустити, що після двох світових війн XX століття людство зрозуміло можливість співіснування без поділу на «ми» та «вони» як ніколи до того. Взаємна допомога, співпереживання дають можливість людині задовільнити соціальні потреби, котрі вона не здатна була б отримати самотійно. Тому ще Арістотель дав визначення людини як істоти соціальної. І, власне, щоб соціалізуватись необхідні наступні компоненти емоційного інтелекту: 1) розрізнення, сприйняття та вираження емоцій (здатність ідентифікувати емоції за виразом обличчя, тоном голосу, мовою тіла; здатність стежити за власними почуттями в реальному часі й розуміти їх; емоційна грамотність, тобто спроможність назвати специфічні почуття в собі та інших людях, вміння висловлюватися чітко, зрозуміло і ефективно застосовувати емоції під час комунікації); 2) емоційна фасилітація мислення (здатність адекватно використовувати почуття в процесі мислення, розв'язання проблем і прийняття рішення; потенційна можливість почуттів спрямовувати особистість до того, про що важливо і необхідно подумати); 3) розуміння емоцій (можливість розв'язувати емоційні проблеми; здатність ідентифікувати та розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість розуміти цінність емоцій); 4) управління емоціями (спроможність взяти на себе відповідальність за власні емоції та почуття щастя; можливість здобути досвід з негативних почуттів і з'ясувати можливості для особистісного зростання; здатність допомогти іншим зрозуміти їх емоції та вказати шляхи їх ефективного використання) [3, с. 22].

Окрім того, емоції пов'язані з процесом мислення, спрямовують увагу на конкретні завдання, відіграють роль у запам'ятовуванні вагомого досвіду (емоційна пам'ять). Кожна людина народжується з певним потенціалом емоційної чутливості, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчання. Ці чотири вроджені компоненти формують серцевину емоційного інтелекту. Людина може розпочати життя з високим рівнем емоційного інтелекту, але з часом він може знизитися, якщо особистість набуває згубних емоційних звичок, наприклад, у дитинстві в сім'ї, де її ображають і зневажають [3, с. 23]. Тому емоційний інтелект необхідно розвивати так само, як і логічний, протягом усього життя, а особливо у школі та вищих навчальних закладах (ВНЗ). Люди з добре розвиненим емоційним інтелектом мають кращу здатність протистояти стресу і контролювати свою імпульсивність, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими [7, с. 11]. На відміну від IQ, рівень якого багато в чому визначений генами, рівень EQ залежить від зусиль самої людини. Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчувати внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя. Він асоціюється з почуттям загального щастя [6, с. 153]. Низький емоційний інтелект призводить до нещастя і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією. Вищезазначені чинники схиляють до асоціальної поведінки.

Переживання емоцій у минулому визначає рівень розвитку емоційного інтелекту. Це означає, що дитинство і юність є вирішальними для встановлення емоційних реакцій, які управлятимуть життям індивіда. В процесі спілкування суб'єкт передає певний набір сигналів, які впливають на іншого суб'єкта, змінюючи при цьому ритм його серцебиття, рівень гормонів, силу розумових реакцій і загальний емоційний стан [1]. EQ формує також рівень ініціативності, тобто уміння використовувати сприятливі можливості для підвищення загальної результативності. За ініціативністю слідує воля до перемоги, тобто орієнтація на кінцевий високий результат. При цьому процес досягнення кінцевого результату проходить з емоційним піднесенням [2]. Це важливо для просоціальної діяльності, оскільки емоційний інтелект формує установку швидше на результат, а не на процес діяльності.

Високий рівень емоційного інтелекту допомагає конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, що сприяє налагодженню просоціальної стратегії у поведінці. О. І. Власова виділяє когнітивні здібності, спрямовані не тільки на розуміння власної емоційної сфери, але й на розуміння емоцій інших людей: сприйняття емоцій, підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій, розуміння емоцій, управління емоціями [4]. Проте Д. Гоулмен висунув припущення, що окремі структурні компоненти емоційного інтелекту (усвідомлення та розпізнавання емоцій; регуляція емоцій та управління ними) відображають зміст, перш за все, не когнітивних, а емоційних здібностей людини. У вітчизняній психології також нещодавно з'явилися дослідження емоційного інтелекту, які акцентують увагу на його некогнітивних характеристиках [5, с. 31-32].

Одним із критеріїв просоціальної поведінки є успішна адаптація до середовища. Ми спробували емпірично дослідити вплив емоційного інтелекту на адаптивність студентів і на просоціальну поведінку в цілому. З цією метою використано наступні методики: «Методика діагностики соціально-психологічної

адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда», методика «Емоційний інтелект» Н. Холла та «Методика самооцінки особистості». Вибірку склали студенти Рівненського державного гуманітарного університету віком від 18 до 22 років (з них 53 жіночої та 47 чоловічої статі). Діагностика соціально-психологічної адаптації показала наступні результати. По шкалі «адаптивність», яка дозволяє виявити й оцінити рівень прийняття індивідом цінностей групи, виявлено, що 53% досліджуваних знаходяться в межах норми, а 47% – нижче норми. За шкалою самоприйняття, яка дозволяє виявити наявність ознак позитивного сприйняття себе як цікавої й особливої особистості, 73 % досліджуваних знаходяться в межах норми, а 27 % – нижче норми. По шкалі прийняття інших, що дозволяє характеризувати ставлення до соціального оточення, 70% опитаних – в межах норми, 30% – нижче норми. По шкалі, яка характеризує рівень задоволення собою при можливості вільного виявлення почуттів і емоцій, отримано такі результати: 86 % досліджуваних – у межах норми, 14% – нижче норми. По шкалі інтерв'яльності, що діагностує прийняття відповідальності на себе, а також впевненість, завзятість та наполегливість, отримали такі результати: 76 % досліджуваних – у межах норми, 24% – нижче норми. По шкалі домінування, що дає можливість діагностувати ознаки, характерні для особистості зі схильністю до займання лідерської позиції в колективі, отримали такі результати: 83 % досліджуваних – в межах норми, 10% – вище норми, 7% – нижче норми.

Результати методики на визначення самооцінки показали, що високий рівень самооцінки у 22% респондентів, низький – у 15%, адекватний – у 63 %. Фактично, більшість опитуваних мають адекватну самооцінку, що дає підстави припускати про реальну оцінку ними своїх можливостей та здатність до рефлексії. Респонденти, які мають занижену самооцінку, схильні до заниженого рівня домагань. Проведена методика на визначення рівня емоційного інтелекту показала такі результати: 44% досліджуваних мають високий рівень емоційного інтелекту, 20% – середній та 36 % – низький. Відповідно, студенти з високим рівнем емоційного інтелекту чітко розпізнають свої емоції та емоції оточуючих, володіють емпатією та можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, вони більш адаптивні, легше досягають своїх цілей. І навпаки, студенти з низьким рівнем емоційного інтелекту розмиті розпізнають власні почуття, емоції, емоції оточуючих, мають труднощі щодо керування своїм емоційним фоном. Спостереження за згаданою вибіркою дало підстави констатувати факт наявності просоціальної поведінки у студентів з високим рівнем EQ набагато частіше, ніж з низьким. Кореляційний аналіз отриманих результатів по вищезазначених трьох методиках показав наявність статистично значимих зв'язків між EQ та соціально-психологічною адаптацією ($P \leq 0,01$). Регресійний аналіз виявив залежність між самооцінкою та соціально-психологічною адаптацією на рівні ($P \leq 0,05$). Емпіричні дані оброблялись за допомогою програми SPSS Statistics 17.0. Відтак, адекватна самооцінка сприяє успішній адаптації, а завищена та занижена – перешкоджає їй. Адекватна самооцінка формує оптимальний рівень домагань, що у свою чергу дає можливість успішно виконати завдання, в тому числі і просоціальне. Навіть сам факт успішного виконання завдання для індивіда є позитивним підкріпленням, а добрий вчинок є соціальним підкріпленням та мотивує на продовження просоціальної діяльності. Якщо під просоціальною поведінкою розуміти тільки безкорисливі дії, то можна говорити про внутрішню мотивацію. Однак культури, релігії, звичаї, правила етикету, стереотипи схиляють індивіда чинити ряд дій, рушійною силою яких є зовнішня мотивація (позитивна емоція, схвалення та отримання соціального статусу тощо). Чим краще розвинена емоційна сфера людини, тим сильніша внутрішня або зовнішня мотивація просоціальної поведінки.

Висновки. Емоційний інтелект відіграє важливу роль у формуванні просоціальної поведінки шляхом підсилення внутрішньої та зовнішньої мотивації, покращення адаптації до середовища (соціуму), корекції самооцінки, підвищення порогу толерантності, конструктивного розв'язання конфліктів, підвищення емпатії. Самі по собі позитивні емоції є стимулом просоціальної поведінки та важливим засобом задоволення соціальних потреб і, власне, потребою. З огляду на недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту у кожного третього студента, доцільно було б впроваджувати заняття для цілеспрямованого формування емоційної компетентності студентів у ВНЗ.

У межах даної статті неможливо всебічно дослідити згадану тему, тому перспективними можуть бути ґрунтовні дослідження впливу EQ на формування альтруїстичних установок, корекції самооцінки та рівня домагань, підсилення внутрішньої мотивації тощо.

Список використаних джерел:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
2. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.
3. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Березюк Г. // Психологічні студії Львівського університету – Львів, 2005. – с. 20-23
4. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.

6. Нікіфорова Л. Б. Структура та функції емоційної культури особистості // Гуманітарні науки. Науково-практичний журнал. 2007. – № 2 (14). – С. 150 – 154.
7. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як одна із форм множинності проявів інтелекту // Вісник Дніпропетровського університету. Серія „Педагогіка і психологія”. – Випуск 3. - 1998, - С. 3-13.
8. Gardner, H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1993. – 304 p.

Резюме. Автор приводит теоретический анализ эмоционального интеллекта и его значение для формирования просоциального поведения, наводит эмпирические данные о необходимости целенаправленного формирования эмоциональной компетентности студентов, а также показывает наличие статистически значимой связи между эмоциональным интеллектом и социально-психологической адаптацией. В статье говорится о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта дает возможность прогнозировать просоциальное поведение и, наоборот, низкий уровень эмоционального интеллекта может быть основой для прогнозирования антисоциального поведения, трудностей адаптации к среде. К просоциальному поведению автор относит не только альтруизм как установку приносит пользу другому человеку, но и такие действия, которые происходят не исключительно ради чьего-либо благосостояния.

Акцент делается на том, что основу эмоционального интеллекта формируют врожденные компоненты, а именно: потенциал эмоциональной чувствительности, эмоциональная память, эмоциональная обработка и эмоциональное научение. В целом развитие эмоционального интеллекта способствует успешной адаптации в обществе, формирует уровень инициативности, усиливает установку на результат, а не процесс деятельности, усиливает внутреннюю и внешнюю мотивацию, повышает порог толерантности, эмпатию, корректирует самооценку, способствует конструктивному решению конфликтов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, просоциальное поведение, адаптация, самооценка личности

Summary. The author represents a theoretical analysis of emotional intelligence and its importance in the forming of prosocial behavior, illustrates empirical evidence of the purposeful forming of student's emotional competence, and also displays the statistically significant relationship between emotional intelligence and social-psychological adaptation. It's mentioned in the article that a high level of emotional intelligence allows to forecast the prosocial behavior, and vice versa, low emotional intelligence may be the starting point for the prediction of antisocial behavior, difficulties of adapting to the environment. The author refers not only altruism (as an attitude for the benefit of somebody) to the prosocial behavior, but other actions taking place not only for somebody's well-being.

The emphasis is made on the fact that the base of emotional intelligence is formed with the innate components, namely: the potential of emotional sensitivity, emotional memory, emotional processing, and emotional learning. However, the emotional experience in the past (especially from childhood) essentially determines the level of emotional intelligence. As childhood and adolescence are decisive for establishing the emotional reactions, emotional intelligence needs to be developed as well as logical one, throughout life, especially in schools and universities. In general, the development of emotional intelligence helps for successful adaptation in a society, creates high level of initiativeness, reinforces the attitude as the result, not the process of activity, enhances internal and external motivation, reinforces the threshold of tolerance, empathy, corrects self-assessment, contributes constructive conflicts solving.

Key words: emotional intelligence, prosocial behavior, adaptation, self-assessment.

УДК 159.923 053.6

О.Д. ГЛАВІНСЬКА, Н.О.ХУПАВЦЕВА

СТАНОВЛЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ В ПРОСТОРІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ

Резюме. У статті визначається актуальність проблеми самовизначення молоді у професійному просторі, самоактуалізація та самовизначення студентської молоді являє собою складний системний процес, що характеризується взаємодією процесів особистісного розвитку, професіоналізації, соціалізації, міжособистісної професійної комунікації та професійної взаємодії.

Ключові слова: самовизначення, професійне середовище, особистісний розвиток, самоусвідомлення.

Постановка проблеми. У комплексі проблем розвитку актуалізованої особистості та реалізації її творчого потенціалу суттєва роль належить проблемі самоусвідомлення і самовизначення молоді. Вивчення самосвідомості у кожний віковий період розвитку особистості має важливе практичне значення, оскільки тільки з урахуванням психологічних закономірностей щодо її природи та змісту можна на науковій основі організувати виховну та розвивальну роботу з молоддю.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема професійного самовизначення молоді стала надзвичайно актуальною. В сучасних психологічних дослідженнях існують великі розбіжності в розумінні суті розвитку особистості юнаків. Важливо розуміти, які психологічні фактори сприяють розвитку активної молоді людини як неповторної, унікальної особистості, як продуктивної, діяльної, щасливої людини, професіонала за покликанням.

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади проблеми самосвідомості особистості, її становлення та розвитку ідентифікаційних структур в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Я-концепція як динамічна система уявлень особистості про себе, що існують в усвідомлюваній та неусвідомлюваних формах у поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією була об'єктом вивчення вітчизняних дослідників. Психологічний зміст поняття «Я-концепція» розкрито в роботах М.Й. Боришевського, Т.В. Говорун, І.С. Кона, Ю.М. Орлова, О.Т. Соколової, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової та ін. Структура Я-концепції особистості та психологічні характеристики її основних компонентів висвітлені в роботах О.Г. Асмолова, К.А. Абульханової-Славської, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Л.В. Бороздіної, Л.В. Долинської, Р.М. Грановської, О.Є. Гуменюк, А.В. Захарової, Г.І. Ліпкіної, С.Д. Максименка, А.В. Петровського, Л.С. Рубінштейна та ін. У своїй праці М.Й. Боришевський доводить, що образ – Я може здійснювати суттєвий стимулюючий вплив на особистість, зокрема активізувати в неї потребу в саморегуляції як необхідному засобі досягнення значущої перспективної сили [3]. У сучасній психологічній літературі систему уявлень про себе позначають як Я-концепцію, яка чітко програмує визначені типи поведінки та психічні стани особистості, орієнтує її у різноманітних життєвих ситуаціях і здійснює регуляцію діяльності. У психології існують різні підходи до розуміння структури Я-концепції, її компонентів (Р. Бернс, О.Є. Гуменюк, О.В. Захарова, І.С. Кон, А.В. Петровський, С.В. Тищенко та ін.). Більшість психологів, розглядаючи Я-концепцію як складне багаторівневе утворення дотримується трьох-компонентного підходу до її будови, а саме: 1) когнітивна складова (або образ-Я); 2) емоційно-оцінна складова (самооцінка, самоствердження, самоповага); 3) поведінкова складова (саморегуляція та самоконтроль в поведінковій діяльності).

Аналізуючи наукову літературу щодо розуміння категорії ідентичності, можна говорити, що це результат самоусвідомлення та самовизначення свого «Я». Якщо під кінцевим продуктом процесу самопізнання розуміти динамічну систему уявлень людини про себе, то слід проаналізувати її складові. «Самоусвідомлення – це усвідомлення людиною своїх дій та їх результатів, думок, почуттів, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів, поведінки, цілісна система самого себе і свого місця в житті». Самооцінка – це «певне ставлення до себе, до своїх якостей, можливостей, фізичних та духовних сил» [4]. Самооцінка – це особистісне судження про особисту цінність, що виражається в установках, властивих індивіду [2]. Отже, самооцінка відображає ступінь розвитку в людини почуття самоповаги, відчуття особистої цінності і позитивного ставлення до всього, що входить до сфери його «Я». Тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе самого, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. Можна виділити кілька джерел формування самооцінки, які набувають різної значимості в процесі становлення особистості. Для юнацького віку є актуальним порівняння з іншими людьми. Групи однолітків відіграють в дитинстві та юності дуже важливу роль особливо для розвитку ідентифікації і формування установок. Вважається, що підлітки значно легше ідентифікують себе з іншими підлітками, ніж зі старшими людьми.

Самосвідомість людини забезпечує усвідомлення себе як особистості, яка відіграє різноманітні ролі в різних ситуаціях і бере участь у них, а також, спираючись на положення про самосвідомість як засіб саморегуляції, можна припустити, що структура самосвідомості складається з таких компонентів: усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, усвідомлення і оцінка себе у певних видах діяльності, тому в професійній самосвідомості на перший план виступає зміст, який визначається саме професійною діяльністю. Професійна самосвідомість виявляється в усвідомленні своєї приналежності до професійної групи і пізнанні та самооцінці власних професійних якостей. Самосвідомість формується в процесі життєдіяльності і спілкування з оточуючими і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей. Виходячи з цього, професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на певну професійну діяльність. Періодом виникнення свідомого «Я», як би поступово не формувалися окремі його компоненти, вважається підлітковий та ранній юнацький вік. Практично всі психологи визнають ранню юність як критичний період формування самосвідомості і розглядають розвиток самосвідомості як центральний психічний процес перехідного віку. Зростання самосвідомості та інтересу особистого «Я» у підлітків обумовлює зміни і в характері. В юнацькому віці у рамках становлення нового рівня самосвідомості відбувається формування відносно стійкого уявлення про себе. До 16-17 років виникає особливе особистісне новоутворення, яке у психологічній літературі позначається терміном «самовизначення». Цій проблемі присвячено чимало досліджень зарубіжних психологів. Вони концентрують увагу в основному на двох групах питань. У роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, І.І. Чеснокової, В.В. Століна, А.Г. Спіркіна на загальнотеоретичному та методологічному аспектах проаналізовано проблеми становлення самосвідомості в контексті загальної проблеми розвитку особистості. В іншій групі досліджень розглядаються спеціальні питання, пов'язані з особливостями самооцінки, їх взаємозв'язок з оцінюванням оточуючих. Роботи Л.І. Божович дають розуміння психологічної природи самовизначення. Вони показують, що потреба у самовизначенні виникає на певному етапі життя – на межі старшого підліткового віку і юності, і обґрунтовує необхідність виникнення цієї потреби логікою особистого і соціального розвитку підлітка. Потреба у самовизначенні розглядається як потреба у формуванні певної смислової системи, в якій об'єднуються уявлення про світ і самого себе, що передбачає відповідь на питання смислу та особистого існування. Самовизначення нерозривно пов'язане з такою важливою характеристикою підліткового та раннього юнацького віку як спрямування у майбутнє, воно передбачає вибір професії. І.Дубровіна вносить уточнення у проблему самовизначення як центральну проблему раннього юнацького віку. Результати досліджень [3] дозволяють їй

стверджувати, що основним психологічним новоутворенням раннього юнацького віку слід вважати не самовизначення як таке (особисте, професіональне), а психологічну готовність до самовизначення, яка передбачає 1) сформованість на високому рівні психологічних структур, в першу чергу самосвідомості; 2) розвиненість потреб, які забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце посідають моральні засади, цінності, орієнтації та тимчасові перспективи; 3) становлення чинників індивідуальності як результат розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним юнаком.

Психологічна готовність увійти в доросле життя, зайняти в ньому гідне місце передбачає визначну зрілість особистості. В зарубіжній психології як аналог поняття «особистісне самовизначення» виступає категорія „психосоціальна ідентичність», розроблена і введена в наукове розуміння американським вченим Е.Еріксоном [4]. Центральним моментом його бачення є все становлення особистості у перехідному віці, включаючи і його юнацький етап, „нормативна криза особистості”. Головним завданням, що постає перед індивідом у ранній юності, на думку Е.Еріксона, є формування ідентичності на протидію рольовій невизначеності особистого «Я». Юнак повинен відповісти на питання «Хто я?», «Що я можу?», «Який мій шлях?» У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний з усвідомленням особистої цінності і компетентності. Важливим механізмом формування ідентичності стають, на думку Е. Еріксона, послідовні ідентифікації дитини з дорослими, які складають необхідну базу розвитку психосоціальної ідентичності в підлітковому віці.

Завдяки ідентифікації суб'єкт реалізує своє прагнення до приналежності через об'єднання з іншими, включення у свій внутрішній світ їх норм, цінностей, зразків, завдяки чому формується уявлення про своє „Я”, вибудовується особистісна ідентичність. Відособлення як індивідуально-особистісне явище, процес індивідуалізації суспільних відносин допомагає особистості усвідомити власну самостійність та ідентичність. Почуття ідентичності формується поступово. Його джерелом слугують різні ідентифікації. Підліток вже намагається виробити єдину картину світосприйняття, в якій всі ці цінності та оцінки повинні синтезуватися. В ранній юності особистість прагне до переоцінки самого себе у відносинах з близькими людьми, суспільством в цілому – фізичному, соціальному та емоційному планах. Пошук ідентичності може відбуватися по-різному. Один із способів вирішення цієї проблеми полягає у випробуванні різних ролей. Деякі молоді люди після рольового експериментування та моральних пошуків починають пристосовуватися в напрямку певної мети, інші – зовсім можуть оминати кризу ідентичності. До таких відносяться ті, хто беззаперечно сприймає цінності своєї сім'ї і обирає шлях, визначений своїми батьками. Нерідко ідентичність здобувається після тривалих випробувань, чисельних спроб і помилок. Важливе значення в процесі формування ідентичності мають ціннісні орієнтації. Це елементи структури особистості, які характеризують змістовний бік її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій у результаті надбання цінностей фіксується вагоме, найважливіше для людини. В юності головними чинниками формування ідентичності виступають соціальні чинники. Формування почуття ідентичності пов'язане із усвідомленням власної цінності та компетентності. У формуванні ідентичності значну роль відіграють соціальні стосунки, а тому важливим є усвідомлення і оцінка професійних стосунків. Такі взаємини обумовлені включенням особистості на тривалий час до складу референтної групи. Саме в таких стосунках формується ставлення людини до самої себе як до фахівця, до колег за професією, до своєї професійної діяльності, відбувається усвідомлення своєї індивідуальності під час виконання певної діяльності.

Професійне самовизначення розглядається як вибір і реалізація способу взаємодії з оточуючим світом і пошуком сенсу у цій діяльності. Сучасному суспільству потрібен професіонал, який знає свою справу, може самостійно приймати рішення, відповідати за них, за себе, за інших. Важливим фактором, який визначає сьогодні формування професійного самовизначення, є комерціалізація відносин. Відбувається заміна професійної кар'єри на комерційну, що не дає можливості людині відбутися в професійному сенсі. Перехідний стан економіки зумовив відхилення у системі професійних цінностей: сучасна людина (молода) з її особистісними особливостями, яка вступає у ринкові відносини, прагне добитися матеріального благополуччя. Необхідність виживання змушує зрадити своє покликання, тобто існує мотивація оволодіння прибутковою професією, але часто в молодій людини немає необхідних для цього якостей. Спостерігається також протиріччя між мотивацією вибору професії та можливістю оволодіти нею. В останні роки існує тенденція до зростання престижу освіти. Статистика свідчить, що кількість абітурієнтів, які бажають навчатися в українських вузах, зростає. Найпрестижнішими вважаються фінансові та юридичні спеціальності. Ринкові відносини характеризуються підвищеною динамічністю виробництва, ризиком безробіття, зміною професій, місць роботи. Від спеціаліста вимагається високий рівень професіоналізму, якість виконаної роботи. Він має бути цілеспрямованим, здатним до саморозвитку, стресостійким. Професійне середовище є одним з найважливіших чинників ідентичності особистості. Воно має свою ідеологію, критерії оцінювання, визначається стійкою культурою, яка включає правила входження в професійне товариство, оцінку професійних досягнень, тому життя в професійному товаристві розкриває професійну і особисту ідентичність людини.

Теоретичний аналіз літератури з проблем ідентичності в підлітковому і ранньому юнацькому віці дозволяє зробити певні **висновки**. У основі самовизначення в ранній юності лежить особистісне самовизначення, яке має ціннісно-сміслову природу, активне визначення своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі свого особистого існування. Найбільш об'ємним визначенням особистого самовизначення є процес формування смислової системи, в якій поєднані уявлення про себе і світ. У формуванні професійної самосвідомості як засобу саморегуляції професійної діяльності слід

визначити основні її структурні елементи: усвідомлення професійної моралі, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення і оцінка професійних стосунків, усвідомлення власного розвитку в часовому вимірі професійного становлення. Особливе значення у формуванні ідентичності мають ціннісні орієнтації, які характеризують змістовний бік та спрямованість особистості.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. — М.:Просвещение, 1986.
3. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба / И.В.Дубровина. — М.: Просвещение, 1991.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Под ред. Толстых А.В. — М., 1996.

Резюме. В статье рассматриваются проблемы изучения личностной идентичности студентов, психологические изменения в процессах развития личности в условиях трансформационных изменений в обществе.

Ключевые слова: самосознание, формирование идентичности, самоопределение, профессиональная среда.

Summary. The article deals with the problems of the study of personal identity of students, psychological changes in the processes of development of the individual in a transformational change in society. **Keywords:** identity, identity formation, self-determination, professional environment

УДК 159.923.2

Д.Т. ГОШОВСЬКА

МОРАЛЬНА САМООЦІНКА ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ САМОУСВІДОМЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ РЕВІТАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. У статті розкрито психологічні особливості моральної самооцінки як складного і важливого компоненту самоусвідомлення людини. Висвітлено сутність моральної самооцінки як оцінювання особистістю своїх духовних можливостей, якостей і місця серед морально-аксіологічних поглядів і норм певного суспільства. У статті йдеться і про психологічну структуру самоакцептації як базового утворення особистісного морального самоприйняття. Розкрито сутнісні компоненти і специфіку самоакцептивної атрибуції особистості на підлітковому етапі онтогенезу. Самоакцептація як загальне позитивне настановлення на себе визначається як найважливіший особистісно-мотиваційний аспект самосвідомості. Загалом, у статті розкрито психологічні особливості формування самоакцептації та моральної самооцінки сучасних підлітків. Відзначено залежність системи морального самооцінювання підлітків від низки соціально-психологічних детермінант та її важливу роль в особистісній самореалізації.

Ключові слова: особистість, підлітки, самосвідомість, самооцінка, самоусвідомлення, самоприйняття, моральна самооцінка, самоакцептація, самоакцептивна атрибуція, ревіталізація.

Постановка проблеми. У контексті складних і мінливих реалій нашого трансформаційного сьогодення феномен морального самоосмислення особистості набуває окремого гуманістично-екзистенційного значення. Особливо актуально це тоді, коли йдеться про опірність, адаптивність, самоствердження, зрештою навіть виживання людей, які, перебуваючи на вкрай складному і кризовому відтинку власного соціо- й онтогенезу, переживають негативний вплив різноманітних деструктивних чинників, зокрема аморального характеру. Не втратити основні конструкти власної моральності, не розчинити вульгарною дешевиною свою високу когнітивно-моральну картину світу, зафіксовану в образі Я (жаданому, ідеальному), не змарнувати накопичений духовний потенціал власної Я-концепції постають основними завданнями і пріоритетами пересічної людини нашого «перехідного» часу.

Кризи й дихотомії сучасного соціально-економічного стану все ж неспроможні зламати процеси розкріпачення особистості, ріст індивідуальної та етнічної самосвідомості, процесів духовної, моральної, релігійної ідентифікації, адже вони базуються на системі загальнолюдських істин і цінностей, які є, по суті, квінтесенцією кожної культури. Серед нагальних проблем (активна глобалізація й загрожена екологія, співіснування різних ментальностей і культур, швидкі темпи і перепади соціально-економічних і культурно-політичних змін тощо), роз'ятрена численними особистісними і соціальними проблемами людина переживає амбівалентність, схильна до зміни моральних стандартів та нагально потребує ревіталізації як морально-психічного оздоровлення власної сутності.

Метою нашого дослідження є встановлення психологічних конструктів і визначення особливостей моральної самооцінки людини як ключового компонента її духовної ревіталізації.

Виклад основного матеріалу. Серед різнотипних модифікацій самооцінки окремим феноменом для теоретико-емпіричного вивчення постає моральна самооцінка як своєрідне мірило особистісного засвоєння, осмислення і використання концентрованої в моральних нормах системи загальнолюдських та особистісних цінностей. Як відзначає М. Савчин, моральна самооцінка є свідченням особистісної зрілості, адже, мораль є

однією з визначальних нормативних і регулятивних форм суспільної свідомості, яка, впливаючи на соціальні відносини людини за допомогою принципів, правил, законів, кодексів, приписів тощо, задіює потужний потенціал особистісного самоосмислення і саморозвитку [5]. На наш погляд, моральна самооцінка – це оцінювання особистістю своїх духовних можливостей, якостей і місця серед морально-аксіологічних поглядів і норм певного суспільства, певної ментально-історичної спільноти людей [1; 2; 3]. Вона є усвідомленням моральних аспектів власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища, проявом самосвідомості індивіда. Водночас рівень моральної поведінки як результат певної моральної самооцінки є підтвердженням цивілізаційно-культурологічного потенціалу людини, особливо ж на найважливіших етапах її соціогенезу (підлітковість, рання юність тощо). Адекватна моральна самооцінка як поліфундаментальне об'єктивне ставлення людини до самої себе крізь призму духовно-моральних канонів і норм є одним з найважливіших індикаторів її морального розвитку, критерієм істинної життєвої позиції, яка може призвести до внутрішньої гармонії та вдосконалення, а отже, до гармонізації взаємин на рівні мікро- і макросоціуму.

У залежності від того, що підлягає оцінюванню – окремі аспекти особистості, конкретні характерологічні властивості, що проявляються лише в деяких особливих видах діяльності, або особистість у цілому, виокремлюються і два види самооцінки. Насамперед виділяється часткова, яка належить до різних видів пізнання властивостей особистості, а також глобальна, яка тлумачиться як загальна недиференційована самооцінка. Моральна самооцінка належить до обох видів, оскільки їй притаманне флюктуативне видозмінювання від часткових, парціальних етапів творення до загальних станів як компонентів цілісної системи морального самооцінювання в контексті функціонування самосвідомості.

Аналіз досліджень моральних аспектів самосвідомості засвідчує, що їхнє вивчення часто зводиться до виявлення й аналізу продуктів або результатів поведінки людини, які представлені у таких конструктах, як „самооцінка”, „самоакцептація”, „образ Я”, „Я-концепція” та враховують аксіологію моралі (гармонія-дисгармонія, моральність-аморальність, адекватність-неадекватність, цілісність-амбівалентність тощо) [1; 2; 3; 5; 6]. Звичайно, ці поняття не утворюють синонімічний ряд, а відображають різноаспектність людського „Я”, тому, якщо „образ Я” та „Я-концепція” значною мірою є потужними і складними інтегративними утвореннями, то „самооцінка” й „самоакцептація” є насамперед єдністю когнітивних і афектних процесів самосвідомості. Розглядаючи моральну самооцінку в контексті саморозуміння як важливого структурного блоку самосвідомості, ми виходили з позицій, що якраз власне такий термін, як „розуміння” є тим психологічним явищем і категорією, яке створює, а, можливо, і здійснює реальний зв'язок між продуктами свідомості/самосвідомості, повсякденною дійсністю та моральними канонами певної цивілізаційної спільноти, яких дотримується чи не дотримується особистість. Безперечно, якщо цей зв'язок розбалансований і неузгоджений, а між моральними нормами самоусвідомлення і реальною дійсністю виникають суперечності, то фактично актуалізується ситуація нерозуміння, яка стимулюватиме діяльність особистості, спрямовану на розуміння й оцінювання себе у дуже специфічних моральних вимірах, які іноді межують або і є аморальними для загалу.

У ракурсі моральності поведінка особистості співвідноситься з її уявленнями про саму себе і з тим, якою вона повинна бути (Я-реальне, Я-жадане і Я-ідеальне), тому досить часто вона, зокрема на підлітковому етапі онтогенезу, може піддаватися бажанню презентувати кращі (якісніші, моральніші, поцінованіші) моделі власного Я, а отже й формує неадекватну (здебільшого завищену) моральну самооцінку як елемент системи власного психозахисту і самоствердження. Тому вивчення властивостей і особливостей моральної самооцінки у контексті розуміння/саморозуміння має не тільки теоретичний, але і практичний інтерес у зв'язку з формуванням особистості підлітка та його біосоціальним дозріванням. Аналітичний підхід до проблеми вивчення морального саморозуміння дає підстави вести мову про його рівневий характер. Якщо перший рівень включає емоційне узгодження на основі наявних знань про власну мораль, то другий рівень характеризується когнітивним узгодженням, за якого досить часто немає вираженого емоційного ставлення до себе, як до істоти високоморальної, а третій рівень характеризується когнітивними й емоційними узгодженнями результатів і продуктів морального самоусвідомлення (самооцінювання) та реальною морально-нормативною дійсністю мікро- і макросоціуму. Вважаємо, що структуру морального саморозуміння можна традиційно презентувати як єдність потребово-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного компонентів. Звичайно, виходячи з досліджуваної нами тематики, всі вони розглядаються крізь призму аксіології як оцінювання та самооцінювання підлітками певних моральних вартостей.

У процесі психолого-педагогічної роботи потрібно відводити особливе місце психотехнічному виробленню вмінь і навичок „погляду на себе”, тобто морально-ціннісному саморозумінню, оскільки зміни моральних оцінок, самооцінок можуть призводити до екзистенційних самовизначень підлітків як у рамках моральності, так і в ключі асоціального морально-практичного досвіду. Адже культивування адекватного й повномірному морального самооцінювання (саморозуміння) актуалізує в підлітків рефлексію особистісних культурно-цивілізаційних норм і функцій щодо конкретних вимог життєдіяльності. Моральне саморозуміння повинно вписуватися в загальну схему ціннісних орієнтацій підлітка, пов'язаних з усвідомленням та розумінням рівня моральності своєї діяльності, а також вироблення на підставі цього адекватної моральної самооцінки. Імпліцитна структура морального саморозуміння й самооцінювання набуває істотних змін у зв'язку з перебуванням особистості на підлітковому етапі онтогенезу, тобто весь спектр підліткових проблем (блокована реалізація почуття дорослості, особистісні комплекси й пубертатні кризи, перепади якісної комунікації тощо) суттєво впливають на процес творення й демонстрації показників моральної самооцінки. В афективно-оцінному самоставленні розрізняють оцінку особистістю своїх теперішніх можливостей (актуальна

самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про неї інші (самооцінка рефлексії). На думку А. Маркової, якщо актуальна оцінка вище ретроспективної, а ідеальна вище актуальної, то це засвідчує зростання самосвідомості [4]. У сучасних підлітків зауважуємо хронотопне зміщення й коливання системи морального самооцінювання, що зумовлено насамперед складністю перехідного періоду та несформованістю основних складових психоструктури самосвідомості. Моральній самооцінці підлітків часто притаманні амбівалентні ознаки, які засвідчують перепади в загальному модусі самосвідомості. Поряд з явними ознаками існують латентні особливості, що дуже чутливі до зміни домінуючих психологічних станів і моральних норм як наслідків зміни соціально-психологічних детермінант, у першу чергу – рівня моральності ставлень доколишніх людей (батьків, однолітків, учителів та ін.), а також сугестивного впливу засобів масової інформації, насамперед телебачення та Інтернету. Внутрішній розвиток морального самооцінювання перебігає як неперервний перепад локусів контролю, що на пряму впливає на розвиток моральності і самосвідомості особистості, ускладнює тактики й стратегії життя, захащує картину світу.

Нами емпірично констатовано цікавий факт: у соціально статусніших і успішніших хлопчиків-підлітків спостерігається тенденція до завищеної загальної самооцінки, у них високий рівень самоповаги, вони переповнені впевненості в своїх силах, оптимістично прогнозують майбутнє, прагнуть постійно підвищувати рівень цілей і вимог до себе, однак у плані морального самооцінювання за зовнішньої стабільності у них значно більша схильність до поляризації та перепадів у творенні моральних самооцінок. Тобто у кризовій ситуації екстремального морального вибору висока загальна самооцінка як результат, здавалось би, адекватного саморозуміння у більшості досліджуваних цієї підгрупи (69%), на жаль, не залишається стабільною, а піднімається до егоїстично завищеного рівня (53%) або різко спадає до пасивно оборонного, психозахисного, хворобливо заниженого рівня (31%). Водночас лише 16% досліджуваних зберегли стабільність адекватної моральної самооцінки. Це потребує врахування обов'язковості поглибленого статевго-гендерного підходу в інтерпретації результатів морального самооцінювання підлітків, зокрема якісної суті і специфіки стереотипів фемінінності-маскуліності [1; 2; 3]. Вважаємо, що в ракурсі морального самооцінювання головним новоутворенням підлітків як специфічної соціально-вікової групи молодих людей є загальне розуміння просоціальності моральних норм й ухвалення певної власної траєкторії морального розвитку, яка однак відзначається деяким хаотизмом і невпорядкованістю та потребує виважених психоконсультаційних і психокорекційних впливів.

Висновки. Моральна самооцінка істотно впливає на ефективність духовної та матеріальної діяльності людини та на загальний культурологічний статус і становлення особистості на всіх етапах розвитку. У ревіталізаційному ракурсі важливими психологічними категоріями постають моральна самооцінка і самоприйняття (самоакцептація), що є надзвичайно важливими факторами сприятливого особистісного розвитку і соціально-духовного становлення особистості. Водночас вони виступають обґрунтованим, системотворчим стрижнем формування позитивної та високоморальної Я-концепції людини, своєрідним фундаментом для усталення соціально-перцептивного світобачення, конструктом громадянської ідентифікації та морального самооцінювання. Позитивне, утверджуюче прийняття себе дозволяє значно розширити репертуар просоціальних моделей поведінки, підвищити варіантність поведінкових вчинків, спрямованих на забезпечення загальноособистісного розвитку. Водночас наближення одне до одного Я-реального і Я-ідеального, супроводжуючись підвищенням рівня моральної самооцінки і самоприйняття, оптимізує перспективу сприятливої оцінки свого Я-глобального, тобто активний розвиток самоакцептації, становлення і вдосконалення власної моральності. Крізь призму генетичної психології (за С. Максименком) ревіталізація як повернення до впевнених і життєтворчих просоціальних інтенцій, високодуховних і шляхетних моделей поведінки повинна відбуватися насамперед через долаття нужди й прагнення до саморуку. Загалом, ми стоїмо на позиціях, згідно з якими менталізація освіти, дбайливе плекання національного менталітету всіма можливими способами і засобами дозволить виростити здорові покоління з багатим і повноцінним фізичним і духовним простором. Якраз у цьому сконцентровані основні концептуально-семантичні вузли сучасних розвивальних соціально-перцептивних технологій, залучення яких у реальну повсякденну педагогічну практику сучасної української школи посприє успішній автентично-оригінальній інтеграції в загальнокультурний європейський контекст.

Список використаних джерел:

1. Гошовська Д. Вплив моральної самооцінки сучасних підлітків на успішність їхньої соціалізації / Д. Гошовська // Збірник матеріалів 3 Міжнародної науково-практичної конференції „Молодіжна політика: проблеми та перспективи” 10-11 березня 2006 р., м. Дрогобич.- Дрогобич-Львів: Вимір, 2006. – С.110-113.
2. Гошовська Д. Проблеми моральної ідентифікації сучасних підлітків у контексті генетичної психології / Д. Гошовська // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип.. 29. - С.32-37.
3. Гошовська Д. Психологічні особливості креативного індивідуального стилю діяльності й адекватної моральної самооцінки студента-спортсмена // Збірка статей професорсько-викладацького складу кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: РВВ ДДПУ, 2011. – С.121-130.

4. Маркова А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса // Вопросы психологии. - 1977. - № 4. - С.40-51.
5. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай” Прикарпатського ун-ту, 2001. – 203 с.
6. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис : монографія / під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 368 с.

Резюме. В статье раскрыты психологические особенности моральной самооценки как сложного и важного компонента самоосознания человека. Отражена сущность моральной самооценки как оценивания личностью своих духовных возможностей, качеств и места среди морально-аксиологических норм и взглядов определенного общества. В статье идет речь и о психологической структуре самоакцепции как базового образования личностного морального самопринятия. Раскрыты сущностные компоненты и специфика самоакцептивной атрибуции личности на подростковом этапе онтогенеза. Самоакцепция как общая позитивная установка на себя определяется как важнейший личностно-мотивационный аспект самосознания. В общем, в статье раскрыты психологические особенности формирования самоакцептации и моральной самооценки современных подростков. Отмечена зависимость системы морального самооценивания подростков от ряда социально-психологических детерминант и ее важную роль в личностной самореализации.

Ключевые слова: личность, подростки, самосознание, самооценка, самоосознание, самопринятие, моральная самооценка, ревитализация.

Summary. In the article the psychological features of moral self-appraisal are exposed as difficult and important to the component realization of itself of man. Essence of moral self-appraisal is reflected as an evaluation of the spiritual possibilities, internalss and place, personality among the looks of moral axiology and norms of certain society. Speech goes in the article about the psychological structure of acceptance as base formation of personality acceptance. Essence components and specific of self acceptance attribution of personality are exposed on the juvenile stage of ontogenesis. Acceptance as a general positive setting on itself is determined as a major personality motivational aspect of consciousness. The psychological features of forming of acceptance and moral self-appraisal of modern teenagers are exposed in the article. Dependence of the system of moral evaluation of teenagers is marked on a row socially psychological determinant and it important role in personality self-realization.

Keywords: personality, teenagers, self-appraisal, realization of itself, self acceptance, moral self-appraisal, self acceptance, acceptance, self acceptance attribution, revitalisation.

УДК 159.9:[378.02:005.336.2]

О.О.ДЕМЧУК, О.І.АРТЕМОВА

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Резюме. У статті уточнено сутність поняття «структурні компоненти» креативної компетентності майбутніх психологів. Здійснено системне вивчення феномена креативної компетентності. Визначено і описано його структуру.

Ключові слова: креативність, компетентність, майбутні психологи, професійна підготовка, самоактуалізація.

Постановка проблеми. Вирішальним чинником суспільно-економічного розвитку, безумовно, є сама людина, а тому модернізація сучасної освіти повинна вбачати високу мету своєї діяльності - креативну особистість з розвиненим мисленням, якій властиві критичність, оригінальність, швидкість, гнучкість, асоціативність, здатність до фантазії і інтуїтивності. Проблема креативності в широкому значенні в психології не є новою. Вона зумовлена багатогранністю та дослідженнями суміжними науками. Проблема розвитку креативності особистості розглянута українськими вченими (В. Клименко, Є. Лузік, О. Потєбня, В. Роменець, Л. Шелестова), російськими (Д. Богдаєвська, В. Дружинін, О. Лук, С. Максимова, О. Матюшкін, О. Мороз, Є. Ніколаєва, Я. Пономарьов) та зарубіжними (Г. Алдер, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Поппер, К. Роджерс, П. Торренс), педагогами та психологами.

Метою статті є теоретично обґрунтувати феноменологію креативної компетентності майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. У психологічній літературі часто використовуються і вже стали звичайними терміни «компетенція», «компетентність». Їх широке застосування цілком виправдано, особливо у зв'язку з необхідністю модернізації змісту освіти.

До теперішнього часу в європейському освітньому співтоваристві немає єдиного чіткого і однозначного тлумачення поняття «компетентність» стосовно його використання для опису бажаного образу (професійно-кваліфікованої моделі) випускника того чи іншого рівня освіти.

Із позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань і акцентує увагу на здатності використовувати отримані знання.

Компетентність – це те, чого досяг конкретний фахівець, вона характеризує міру освоєння компетенції і визначається здатністю вирішувати запропоновані «місцем» завдання.

У перекладі з латинської (*competentia*) означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє пізнанням і досвідом, отже, компетентна в певній галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь та ефективно діяти в ній. У той же час професійною компетентністю називають індивідуально-психологічне утворення, що включає досвід, знання, психологічну готовність. Під компетентністю частіше розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності її діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, які надбані в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [9]. Таким чином, поняття компетенцій, компетентностей значно ширше понять знання, вміння, навички, що становлять основу його професійної діяльності і влучно поєднується з таким поняттям як креативність (*creative*), що є для майбутнього психолога важливою, індивідуальною та професійною якістю.

Креативність – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. До факторів креативності зараховуються: швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність, винахідливість, конструктивність при їхньому вирішенні проблем [12, с.225-226]. Проблема креативної компетентності особистості є предметом інтересу різноманітних галузей наукових досліджень. Найбільш розробленими є її педагогічний, соціально-психологічний, філософський та соціологічний аспекти. Для більшості означених досліджень притаманний підхід до розуміння проблеми креативної компетентності як складової життєтворчості особистості. Серед найважливіших доробків психологічної науки для міждисциплінарних досліджень креативної компетентності особистості виокремлені: концептуальне оформлення і теоретичний опис проблеми життєтворчості, здійснене науковою школою життєтворчості Л. Сохань; концепція життєтворчості Д. Леонтьєва, що наслідує традиції екзистенційного психоаналізу; „Я”-концепція в її різних теоретичних формах експлікації (концепції інтегральної індивідуальності В. Мерліна, метаіндивідуального світу наукової школи Л. Дорфмана та ін.), яка може бути важливим теоретико-методологічним знаряддям і для визначення структури креативної компетентності особистості, і для визначення механізмів і засобів її формування і розвитку; розробка у соціальній психології проблемного поля індивідуального стилю діяльності, що інтегрує ідеї Л. Виготського, О. Леонтьєва, П. Гальперина, Б. Теплова, В. Мерліна та ін. В основному науковці розглядають креативну компетентність як: особистісну якість; сукупність відповідних компетенцій; певний набутий рівень розвитку знань, умінь та навичок.

Під креативною компетентністю дослідники розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтуються на знаннях та досвіді, набутих завдяки навчанню і вихованню, зорієнтованих на становлення особистості як суб'єкта людського життя та культури, активну інтеграцію в суспільство, засвоєння багатогранної рольової палітри; відхід від стандартів, штампів; вихід у вільне професійне плавання. Креативна компетентність включає уміння: розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію, приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатись у проекти, організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення. Поняття креативної компетентності інтегрує в собі складові: когнітивну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову тощо. Креативна компетентність розглядають як детермінанту саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, життєтворчості. Вона передбачає відповідний віковим можливостям та індивідуальній історії життя рівень розвитку особистісних механізмів, зокрема таких, як наслідування, ідентифікація, імітація, емпатія, рефлексія, образ „Я”, совість. Креативна компетентність тісно пов'язана з поняттями „зрілість”, „готовність до виявлення соціальної активності”, „індивідуальний стиль життєдіяльності”, системою ціннісних орієнтацій особистості. Системоуворювальною складовою креативної компетентності називають відповідальність особистості за свою долю, за свої вчинки і дії, за їх соціальні наслідки. Особистісні риси креативної компетентної людини є близькими до рис самоактуалізованої особистості. Механізмом розвитку креативної компетентності вчені вважають самоактуалізацію. Процес формування креативної компетентності залежить від освітньо-культурної ситуації, в якій живе і розвивається особистість.

Отже, креативна компетентність є цілісним утворенням, яке становить складну системну властивість усієї особистості, що характеризує її здатність: зберігати та оптимально відтворювати, розвивати себе, своє життя, успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні життєві завдання та проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, які ґрунтуються на творчих знаннях, уміннях, навичках і наукових досягненнях. Таке розуміння дозволило здійснити системний аналіз поняття і визначити структурні компоненти креативної компетентності: компетентнісний і креативний потенціал, творчість, активність особистості та особистісну зрілість.

Ми визначили структурні компоненти, якими забезпечується креативна компетентність майбутніх психологів:

- *компетентнісний потенціал* – сукупність знань, умінь та навичок і відповідний рівень їх розвитку, необхідний для успішного функціонування у соціумі;
- *креативний потенціал* – це творча обдарованість особистості, готовність до творчої діяльності, тобто, сукупність здатностей суб'єкта виявляти нові рішення проблем, залучення в життя нового для людини,

вважаючи, що креативність є сила, яка сприяє позитивній самооцінці і забезпечує саморух індивіда у його розвитку [7, с.165];

- *активність особистості* та успішне розв'язання життєвих ситуацій, що забезпечується внутрішніми властивостями особистості, представленими розвинутою свідомістю й самосвідомістю, здатністю до рефлексії й саморефлексії, інтернальністю, ціннісно-смысловими орієнтирами – орієнтацією на духовні цінності, саморозвиток, самоактуалізацію; розвиненим емоційним та вольовим потенціалом, стійкістю особистості; креативністю тощо.

- *особистісна зрілість*, системоуворювальною складовою якої є відповідальність особистості за свою долю, за свої вчинки і дії, за їх соціальні наслідки, в розвиненій самосвідомості та рефлексії.

- *творчість*, що визначає спрямування активності особистості на творчість у створенні власного життєвого проекту, що припускає свідому постановку цілей, бачення власного майбутнього, відшукування та створення власних смислів, їх творчу реалізацію тощо.

Висновки. Категорія креативної компетентності є одним із фундаментальних понять сучасної науки. Феномен „креативна компетентність” досить нове поняття у науці, яке бурхливо набуває наукового статусу. Поняття „креативна компетентність” знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи і результати освітньої діяльності. В основі концепції креативної компетентності лежить ідея виховання креативно-компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність. Майбутньому психологу часто доводиться опинятися в стресових ситуаціях, зустрічатися з болем, стражданнями, іноді відчувати себе безсилим перед обставинами. Як бачимо, професія психолога, передбачає специфічні психічні і емоційні навантаження: намагання розібратися в проблемах клієнтів, що знаходяться в стресових або кризових ситуаціях; можливість стати об'єктом прояву агресії клієнта; не виключена навіть можливість суїциду клієнта тощо. Тобто, процес формування готовності майбутніх психологів-практиків до практичної діяльності у вищих навчальних закладах має за своєю суттю універсальний характер, вбирає в себе усі напрями й аспекти діяльності педагогічного навчального закладу [8].

Головне тут полягає в тому, щоб вищий навчальний заклад, озброюючи майбутніх спеціалістів з глибокими теоретичними знаннями, міцними навичками та вміннями, необхідними для успішної практичної роботи, виховували любов до своєї професії, захопленість, одержимість, готовність до подолання будь-яких труднощів, безмежне прагнення творити, шукати, осмислювати та впроваджувати у практику передові ідеї та кращий досвід. Досягти такого результату можна лише цілеспрямованою діяльністю вищих навчальних закладів, побудованою на основі особистісного підходу, що найбільше сприяє розвитку самобутності, індивідуального почерку професіонала, орієнтує на підготовку не просто практичного-психолога, а психолога-майстра, наставника, художника своєї справи.

Список використаних джерел:

1. Волкова О. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ / О. Волкова // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 34–36.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. – Харків: Фоліо, 1996. – 237с.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учебное пособие – СПб: Питер, 2003. – 256с.
4. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – К.: Соціс Геллап, №1 - 1999. – С.2-6.
5. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. - К.: Ніка-Центр, 2002. – С.18-28.
6. Пророк Н.В. Практичний психолог: професійно важливі якості // Психологія. - Донецьк, 2002. - №1. – С.16-17.
7. Роджерс Н. Творчество как усиление себя /Н.Роджерс// Вопросы психологии. – 1990. - №1.- с.164-168.
8. Терлецька Л.Г. Ігри, в які грають дорослі (досвід навчання практичних психологів системи освіти) // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-центр, 1977. – С. 220-226.
9. Чепелева Н.В., Уманец Л.И. Проблемы личностной подготовки психолога-практика в условиях вуза // Мат-лы междунар. к-ции “Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика”. – Одесса, 1992. – С.111-113.
10. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология [текст]: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301 с.
11. Шандрок С.К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. - К.: Ніка-Центр, 2002. – С.32-34.
12. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005, - 640с.

Резюме. В статті уточнена суть поняття «структурные компоненты» креативной компетентности будущих психологов. Осуществлено системное изучение феномена креативной компетентности. Определена и описана его структура.

Summary. The article defines more precisely the essence of the concept «structural components» of creative competence the future psychologists. The systemic studying of creative competence was done, its structure.

УДК 159.923:[316.454.52:316.6]

К.В. ДЖЕДЖЕРА

КОМУНІКАТИВНИЙ ДОСВІД ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Резюме. У статті пропонується трактування комунікативного досвіду особистості як складної, динамічної, багатофункціональної системи її знань, умінь, відносин, способів, засобів, форм і механізмів організації комунікативної поведінки, що розвиваються і змінюються відповідно до динамічних процесів у суспільстві, є індивідуальним результатом засвоєння та реалізації соціального досвіду і в культурологічному аспекті відображаються як певний рівень культури спілкування особистості. На основі узагальнення теоретичних поглядів учених зроблено висновок про присутність у структурі комунікативного досвіду особистості когнітивного, регулятивного, ціннісного, дієво-практичного, особистісного компонентів, які виконують функції забезпечення обізнаності з феноменом спілкування, вироблення індивідуальних регулятивних програм, визначення ціннісних еталонів та наповнення спілкування певним змістом, реалізації спілкування та надання йому неповторного характеру, притаманному спілкуванню кожного окремого його учасника. Встановлено, що сформованість цих компонентів є умовою встановлено ефективності спілкування особистості. Пропонуються такі можливості удосконалення комунікативного досвіду та підвищення ефективності спілкування студентів вищих навчальних закладів, як розширення комунікативного тезаурусу, розвиток системи саморегуляції, засвоєння ціннісних орієнтацій стосовно спілкування, оволодіння комунікативними засобами, розвиток комунікативних якостей особистості.

Ключові слова: комунікативний досвід особистості, когнітивний компонент, регулятивний компонент, ціннісний компонент, дієво-практичний компонент, особистісний компонент, спілкування, комунікативна поведінка.

Постановка проблеми. В умовах динамічного розвитку й глобалізації комунікативних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, набуває актуальності проблема спілкування. Сьогодні спілкування вважається закономірною формою існування людини й суспільства, необхідною умовою їхнього розвитку, основним засобом виявлення людської сутності. Відповідно одним із важливих освітніх завдань є сприяння ефективному спілкуванню, що забезпечуватиме чітку орієнтацію особистості в системі людських стосунків, її успішну взаємодію з людьми. Означене питання отримало відображення у низці теоретичних праць, в яких висвітлюється значення спілкування для розвитку особистості (О. Бодалев, Я. Коломинський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Мясіщев, Б. Паригін, С. Рубінштейн), аналізується сутність феномена спілкування (Б. Ананьєв, Г. Андреева, М. Каган, В. Кан-Калик, М. Лісіна, Л. Орбан-Лембрик), обґрунтовується необхідність комунікативної підготовки у системі освіти (Н. Волкова, В. Семиченко, С. Смирнов, Г. Чайка, Т. Чмут), визначаються фактори успішного спілкування особистості (Є. Головаха, Н. Казаринова, Н. Паніна, В. Погольша, Є. Руденський), аналізуються можливості комунікативно-особистісного потенціалу у досягненні успіху в спілкуванні (В. Куніцина, М. Кубишкіна), характеризується роль соціальної компетентності у засвоєнні особистістю соціального (у тому числі комунікативного) досвіду (М. Аргайл, О. Кобилянська, К. Рубін, Р. Селман). Разом з тим у психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо уваги приділяється питанню засвоєння особистістю комунікативного досвіду в аспекті сприяння ефективному оволодінню спілкуванням.

Мета нашої статті полягає у здійсненні структурного аналізу комунікативного досвіду особистості, висвітленні особливостей впливу його компонентів на ефективність спілкування особистості та визначення можливостей вдосконалення комунікативного досвіду студентів в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Основою для розуміння сутності комунікативного досвіду та виокремлення його структурних компонентів стали висновки дослідників про те, що:

– спілкування – це «увесь спектр зв'язків і взаємодії людей у процесі духовного і матеріального виробництва, спосіб формування, розвитку, реалізації та регуляції соціальних відносин і психологічних особливостей окремої людини, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які вступають особистості та групи» [7, с. 167], яке на міжособистісному рівні «здійснюється з допомогою засобів мовленнєвого та немовленнєвого впливу..., в результаті якого виникає психологічний контакт і певні відносини між учасниками спілкування» [3, с. 12];

– досвід особистості є найважливішою змістовою компонентою культури, відображеною у суб'єктивній свідомості у формі законів об'єктивного світу і суспільної практики, сконцентрованою навколо засвоєних ціннісних орієнтацій, і одержаною в результаті активного пізнання; система накопичених знань, принципів, умінь і навичок колективного співжиття, діяльності, критеріїв самовизначення і соціальної взаємодії [8, с. 206];

– комунікативний досвід як складна, динамічна, багатофункціональна система набутих знань, умінь, відносин, способів, засобів, форм і механізмів організації поведінки у спілкуванні, що розвивається і змінюється

відповідно до динамічних процесів у суспільстві. є індивідуальним результатом засвоєння та реалізації соціального досвіду, що у культурологічному аспекті відображається як певний рівень культури спілкування особистості [1, с. 116];

– у ході професійної підготовки у вищому навчальному закладі відбувається вдосконалення комунікативного досвіду студентів; результативність цього процесу залежить від усвідомлення його значущості та спрямованості навчально-виховного процесу на здійснення означеного аспекту професійної підготовки [1, с. 67 – 68].

На підставі викладених положень та узагальнень учених щодо структури спілкування (О. Бодалєв, Б. Ломов, Я. Коломинський), культури спілкування (К. Джеджера, І. Мачуська, В. Сафьянов), особистісного досвіду (О. Рудницька, А. Флієр) можливим є висновок, що комунікативний досвід містить у своїй структурі когнітивний, регулятивний, ціннісний, практично-дієвий і особистісний компоненти. Зміст цих компонентів визначається тим, що людина в силу своїх особливостей знає, цінує, реалізує у спілкуванні, як регулює свою комунікативну поведінку. На наш погляд, означений феномен може формуватися у діалектичній єдності вказаних складових та виявляється в обізнаності з феноменом спілкування, осягненні його цінності, регулятивних програмах, комунікативній поведінці. Відповідно бачиться можливим розуміння комунікативного досвіду особистості як духовно-практичного утворення, що виникає внаслідок пізнавальної, оцінної, регулятивної й практичної діяльності людини, реалізація якої залежить від сукупності її особистісних якостей.

Когнітивний компонент комунікативного досвіду особистості репрезентований знаннями, необхідними для здійснення спілкування, та їх результативними елементами – когнітивними оцінками. Сформована когніція уможливає усвідомлення особистістю соціально-практичного значення спілкування у вигляді понять та оцінних суджень – раціонально-логічних (когнітивних) оцінок як теоретичних питань стосовно спілкування, так і реальних комунікативних подій. З їх допомогою відбувається побудова суб'єктивного пізнавального образу спілкування і створюється раціональна основа для застосування знань у реальній взаємодії з людьми. Очевидно, що формування цієї складової досліджуваного феномена у студентів вищих навчальних закладів має спрямовуватись на досягнення особистістю певного рівня обізнаності стосовно феномена спілкування у напрямках: а) засвоєння обсягу знань стосовно спілкування (комунікативного тезаурусу особистості); б) забезпечення належної якості знань для розуміння отриманої інформації щодо спілкування.

Поповнення комунікативного досвіду в цих аспектах уможливає:

1. Розширення поняттєвого запасу в комунікативному тезаурусі (сукупності емпіричних та теоретичних знань про спілкування, які створюють інформаційну базу особистості стосовно спілкування). Зокрема бачиться важливим сформувати знання про: специфіку і засоби спілкування, можливості ефективної взаємодії з партнерами зі спілкування, інституційні та конвенційні норми спілкування та ознаки престижності (регулятиви), механізми й ефекти пізнання людини людиною.

2. Підвищення адекватності когнітивних оцінок спілкування. Засвоєння комунікативного досвіду особистості залежить не тільки від її обізнаності з комунікативними проблемами, але й від того, наскільки засвоєні знання стали прийнятними для неї як для суб'єкта спілкування – тобто від рівня сформованості особистісних регулятивних програм, котрі будуються на основі: пізнання суспільних регулятивів – сукупності вироблених суспільством норм (закони, норми моралі, традиції, звичаї, обряди, цінності, етикет, мода, імідж тощо) та уявлень про «нормальне» і «ненормальне» у взаємодії людей; прийняття особистістю таких регулятивів; внутрішніх регулятивних механізмів, які спонукають до нормативної комунікативної поведінки. За цих умов вироблені суспільством регулятиви починають функціонувати у формі індивідуального *регулятивного досвіду*, який зумовлює комунікативну поведінку «за правилами».

У цьому контексті доцільно звернутися до аналізу чинників регулятивної активності особистості, сконцентрованих у мотивах. Мотиви виконують роль з'єднувальної ланки між об'єктивними вимогами суспільства (зокрема нормативними) та суб'єктивними відповідями особистості на них. Завдяки такій взаємодії існуючі суспільні вимоги до людини поступово перетворюються у вимоги до себе і стають потребами. Забезпечуючи когнітивно-афективне підґрунтя для опредметнення комунікативної потреби (аккумуляції її емоційного та розумового образу) та втілюючи в собі рішення стосовно її задоволення чи незадоволення, мотиви спонукають до дій, відповідних особистісним позиціям, поглядам, принципам, прагненням, бажанням тощо. Таким чином, мотив надає комунікативним діям суб'єктивного сенсу, що особливо підкреслює Т. Іванова. Згідно з її переконаннями, у відносинах людини з іншими та у процесі розв'язання завдань, наявних у спілкуванні, завжди присутні прагнення особистості до задоволення спільних чи індивідуальних цілей, що позначається на її готовності до спілкування з іншими [2, с. 36].

Серед провідних мотивів комунікативної поведінки особливе місце належить переконанню і бажанню, які виникають внаслідок обробки інформації за когнітивними та емоційними програмами, забезпечують вироблення певної якості ставлення до комунікативних ситуацій, їх учасників і забезпечують емоційно-раціональну основу для регуляції спілкування завдяки переживанню та осмисленню комунікативних подій. У результаті завдяки бажанню відбувається вибір емоційно привабливих регулятивів спілкування, а через переконання стає можливим усвідомлення необхідності регуляції своїх психічних станів та комунікативної поведінки. Завдяки взаємодії цих чинників, тобто внаслідок когнітивного обґрунтування бажання щодо регуляції спілкування стає можливим перехід до вищого рівня регуляції спілкування – вольового. Тоді спонуканням до конкретних комунікативних дій стає воля – особливий афективний стан, що виявляється в єдності емоційного ставлення, довільного вибору мотивів та усвідомлення мети й сенсу вольової дії, призводить до мобілізації внутрішніх ресурсів людини й виникнення усвідомлених цілеспрямованих намірів стосовно активізації або гальмування певних дій, подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод. Викладене є підставою для розуміння *регулятивного компонента* комунікативного досвіду як утворення, в якому інтегровані внутрішні спонуки, спрямовані на досягнення відповідності реальної або уявної комунікативної поведінки існуючим суспільним

регулятивним програмам. Відповідно можливим є висновок, що вдосконалення цієї складової комунікативного досвіду зумовлене розвитком когнітивно-афективних механізмів саморегуляції – передусім волі особистості.

Регуляція спілкування пов'язана з усвідомленням значущості (смислу) того, що в ньому відбувається. Адже, як слушно стверджує Т. Іванова, «Спілкування завжди опосередковане й особистісне, причому опосередкування здійснюється засобами, відповідними до життєвих цінностей, установок, правил, якими керується людина... особистість активно прагне до спілкування, відповідного до її життєвих цінностей, уникаючи спілкування, котре йде з ними врозріз» [2, с. 43]. У такому контексті йдеться про його ціннісний вимір, що забезпечується *ціннісним компонентом* комунікативного досвіду. Завдяки інтеграції у свідомості смислоутворювальних мотивів у вигляді цінностей (на що вказує О. Музика [6, с. 27]), поєднанню в них раціонального пояснення та емоційного переживання комунікативної ситуації, людина приймає або не приймає ту чи іншу якість спілкування, визначає її доцільність та реалізує в поведінці. Дослідження проблеми успадкування цінностей (В. Бакіров, В. Братусь, М. Боришевський, Ж. Маценко, Є. Подольська, Е. Помиткін, Ж. Юзвак) засвідчили, що цей процес у суб'єктивному плані керований ціннісною свідомістю і супроводжується формуванням ціннісних орієнтацій особистості. Це складне особистісне утворення, побудоване з елементів світогляду, ідеалів, переконань, вольових спонукань і почуттів, визначається спрямованістю інтересів і потреб людини на певну ієрархію цінностей і дає змогу кожній людині диференціювати й оцінювати явища за критеріями належного, доброчесного, справедливого, прекрасного [4, с. 155], свідомо узгоджувати свою поведінку з ними. Завдяки осмисленню цінності і виробленню ціннісної орієнтації спілкування набувають певного смислу. Тоді удосконалення ціннісного компонента комунікативного досвіду особистості має спиратись на сприяння досягненню нею актуальних цінностей щодо спілкування, встановлення взаємозалежності між тими соціальними й духовними цінностями, які виробило й культивує суспільство (суспільними ідеалами чи еталонами спілкування), і цінностями, які функціонують на особистісному рівні, якими вона керується у своєму спілкуванні та яким надає переваг.

Як бачимо, ціннісний, когнітивний та регулятивний компоненти становлять основу комунікативного досвіду особистості у вигляді системи знань, когнітивно-афективного оцінного ставлення, мотивації, готовності до певної якості спілкування, котра набуває смислу за умови сформованості особистісних цінностей та відповідних ціннісних орієнтацій, що надає ціннісному компоненту системоутворювального значення у структурі комунікативного досвіду. Проте про цілісність феномена комунікативного досвіду особистості можна говорити за умови наявності сконцентрованих в його *дієво-практичній складовій* здатностей особистості реалізувати спілкування в конкретних комунікативних діях. Їх успішність є зумовленою рівнем оволодіння: комунікативними засобами (вербальними і невербальними), відображеними в лексичному та невербальному особистісних ресурсах; комунікативними вміннями і навичками – комплексі знань, прийомів, навичок та інших складових чуттєвого, практичного й інтелектуального досвіду суб'єкта щодо спілкування, котрий, як підкреслює А. Москаленко, уможливує здійснення продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в аспектах використання засобів обміну інформацією, створення оптимальної системи відносин [5, с. 9 – 10].

На цій основі стає можливим вироблення поведінкових сценаріїв, які мають виражений культурний характер, забезпечують усталений і відповідний дійсності та очікуванням партнерів спосіб поведінки. Ці змістові параметри комунікативної поведінки виявляються, на наш погляд, у вихованості особистості – системі морально наповнених суспільно значущих якостей, які формуються в ході життєдіяльності, зокрема у процесі здобуття освіти і формально репрезентовані в етикеті. Зовнішні прояви вихованості особистості виявляються у відповідності її комунікативної поведінки приписам етикету в моральному (відповідності комунікативної поведінки моральним нормам), естетичному (естетичності комунікативної поведінки) та ритуальному (реалізації спілкування у передбачуваних, упорядкованих формах, що мають символічне значення) аспектах. Проте ці ознаки комунікативної поведінки не завжди характеризують дійсний моральний стан співрозмовників. Адже за зовнішньою ввічливістю можуть приховуватися й антигуманні цілі та ставлення. Результати досліджень проблеми спілкування (Н. Казаринова, В. Куніцина, В. Погольша) переконують нас у тому, що якість досягнення комунікативного досвіду і якість спілкування значною мірою залежить від особливостей його учасників, що засвідчує присутність в його структурі *особистісного компонента*. Адже характер взаємодії партнерів залежить передусім від сформованості тих особистісних якостей (наприклад, товариськості, контактності, адаптивності, відкритості, сором'язливості, відчуженості, безсоромності тощо), що надають комунікативній поведінці певної спрямованості, нормативності та ціннісного смислу. Відповідно важливим чинником і водночас результатом засвоєння комунікативного досвіду є комунікативно-особистісний потенціал особистості – комплекс якостей, що впливають на результати спілкування, регулюють (як це підкреслює Б. Ананьєв) обсяг і міру активності її соціальних контактів.

Висновки. Таким чином, комунікативний досвід особистості можна вважати системою, до структури якої входять взаємопов'язані когнітивний, регулятивний, ціннісний, дієво-практичний та особистісний компоненти, кожний з яких виконує свої функції. Основу для спілкування утворює когнітивний компонент, який забезпечує початковий етап засвоєння суспільного комунікативного досвіду на рівні обізнаності з різноманітними аспектами спілкування, принципами й способами його оцінки, регулювання та реалізації. Регулятивний компонент об'єднує внутрішні регулятивні механізми, під дією яких виробляються індивідуальні регулятивні програми і виникає готовність до певної якості спілкування. Завдяки ціннісному компоненту відбувається досягнення цінності комунікативного досвіду, виробляються ціннісні еталони для наслідування та реалізації, а спілкування наповнюється певним смислом. Особистісний компонент надає спілкуванню особливого характеру, що зумовлює його неповторність. Дієво-практичний компонент інтегрує усі попередні складові в єдине ціле й забезпечує їх більш або менш компетентну реалізацію, змістове наповнення комунікативних дій та об'єднання всього набутого когнітивного, регулятивного, ціннісного досвіду в систему типової для особистості комунікативної поведінки. Отриманий висновок бачиться перспективним у контексті

загальної постановки проблеми та визначення загальних орієнтирів щодо підвищення ефективності спілкування студентів у ході їх професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу. Відповідно подальшої розробки потребують питання організації означеного аспекти підготовки та конкретизації її змістового наповнення.

Список використаних джерел:

1. Джеджера К.В. Культура спілкування: педагогічний аспект трактування феномена / К.В. Джеджера // Нова педагогічна думка. – 2004. – №4. – С. 115 – 118.
2. Иванова Т. Культура педагогического общения: Монография / Т. Иванова / Под ред. И.А. Зязюна. – К.: ЦВП, 1999. – 357 с.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учеб.для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
4. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник / В.А. Козаков. У 2-х ч. – Ч.І. Психологія суб'єкта діяльності. – К.: КНЕУ, 2000. – 243 с.
5. Москаленко А.М. Развитие умений педагогического спілкування в системі післядипломної освіти: Автореф. дис. канд. пед. наук / А.М. Москаленко. – К., 2001. – 22 с.
6. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз становлення творчообдарованої особистості (на матеріалах технічної творчості): Дис. ... канд. психологічних наук / О.Л. Музика. – К., 1997. – 203 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
8. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учеб.пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А.Я. Флиер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 492 с.
9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

Резюме. В статье предлагается трактовка коммуникативного опыта личности как сложной, динамичной, многофункциональной системы знаний, умений, отношений, способов, средств, форм и механизмов организации коммуникативного поведения, которые развиваются и изменяются в соответствии с динамическими процессами в обществе и являются индивидуальным результатом усвоения и реализации социального опыта, что в культурологическом аспекте отображается как определенный уровень культуры общения личности. На основе обобщения теоретических взглядов ученых сделано вывод о присутствии в структуре коммуникативного опыта личности когнитивного, регулятивного, ценностного, действенно-практического, личностного компонентов, которые исполняют функции обеспечения осведомленности с феноменом общения, выработки индивидуальных регулятивных программ, определения ценностных эталонов и наполнения их определенным смыслом, реализации общения и придания ему неповторимого характера, присущего общению каждого его участника. Определено, что сформированность этих компонентов является условием эффективности общения личности. Предлагаются такие возможности улучшения коммуникативного опыта личности и повышения эффективности общения, как расширение коммуникативного тезауруса, развитие системы саморегуляции, усвоение ценностных ориентаций относительно общения, овладение коммуникативными средствами, умениями и навыками, развитие коммуникативных свойств личности.

Ключевые слова: коммуникативный опыт личности, когнитивный компонент, регулятивный компонент, ценностный компонент, действенно-практический компонент, личностный компонент, общение, коммуникативное поведение.

Summary. The article suggests interpretation of the communicative experience of the person as a complex, dynamic, multi-functional system of knowledge, skills, attitudes, ways, means, forms and mechanisms of the organization of communicative behaviors that evolve and change to meet the dynamic processes in the society and are the result of individual learning and the implementation of social experience that in a cultural aspect is displayed as a certain level of communication culture of the individual. On the basis of summarizing the theoretical views of scientists to concluded about the presence in the structure of the communicative experience of the personality cognitive, regulatory, valuable, efficacious and practical, personality components that perform the function of ensures awareness the phenomenon of communication, development of individual regulatory programs, determining the standards of valuable and filling them of significance, the implementation of communication and giving it a unique character typical of communication of each participant. It was determined that the formation of these components is the condition for the effectiveness of communication of the individual. Are proposed features enhancement of the communicative experience of the person and the efficiency of communication, as an extension of the communicative thesaurus, the development of self-regulation, learning the value orientations relative to communication, the mastery of the means of communication, abilities and skills, the development of the communicative properties of the individual.

Key words: communicative experience of personality, cognitive component, regulatory component, component values, efficacious and practical component, personal component, communication, communicative behavior.

ЕМОЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Резюме. У статті розглянуто проблему визначення сутності емоції та на цій основі – трактування емоційного переживання. Проведений аналіз теоретичних позицій щодо проблеми емоцій став підставою для прийняття поглядів К. Ізарда про складний переживально-мотиваційний, процесуальний характер емоції, яка включає нейрофізіологічні, нервово-м'язові та чуттєво-переживальні системні компоненти; В. Вілюнаса про предметність емоцій та їх значущість для навчання особистості; С. Рубінштейна про системоутворювальну роль в емоційному процесі переживання як форми відображення і водночас суб'єктного начала свідомості, основи вираження ставлення на рівні емоцій. З'ясовано, що оцінка предметів та явищ дійсності, сформована у ході переживання та емоційного реагування, інтегрується у мотиві і є детермінуючим фактором діяльності та поведінки особистості. Запропоновано трактування сутності феномена «емоційне переживання» як природної даності організму сприймати та аналізувати внутрішні і зовнішні впливи з допомогою емоційно-почуттєвих феноменів, виявляти їх ситуативне або дійове значення, а також сенс предметів і явищ реальної або уявної дійсності, формувати ставлення до них та детермінувати ефективність функціонування психіки в цілому. Вказано на перспективність вивчення впливу емоційних переживань на ефективність діяльності, зокрема навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: емоційне явище, емоція, переживання, емоційне переживання.

Постановка проблеми. Необхідність вивчення проблеми емоційних переживань зумовлена їх значущістю для життєдіяльності особистості. Адже кожна життєва подія супроводжується емоційними реакціями, що зумовлює певну якість ставлення до неї, накладає своєрідний відбиток на особистісні дії і відносини з навколишнім світом і людьми. Відповідно емоційні переживання виступають в якості регуляторів діяльності і поведінки особистості, що зокрема підкреслюють Є. Богданов, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія, К. Платонов, С. Рубінштейн.

У сучасних умовах означена проблема є особливо актуальною для вищої школи у зв'язку з активізацією в ній процесів гуманізації, зорієнтованих на забезпечення максимального психологічного комфорту учасників навчально-виховного процесу. Відповідно виникає потреба в пошуку таких шляхів його організації, які б сприяли зменшенню емоційного навантаження студентів, усуненню небажаної емоційної напруги, тобто уможливили «вдалі» (термін Ф. Василюка) переживання під час навчання. Реалізація цієї потреби на практиці утруднюється через існування різноманітних теоретичних поглядів на сутність емоційного переживання та його роль в діяльності особистості. Крім того, на сучасному етапі розвитку психологічної науки відсутня чітка диференціація категорій «переживання», «емоція», «емоційне переживання», «психічний стан», а трактування емоційного переживання здійснюється у контексті більш загальних феноменів переживання та емоцій. Учені (П. Анохін, М. Арнольд, П. Бард, Дж. Грей, У. Джемс, Дж.Дьюї, В. Вундт, К. Ізард, У. Кеннон, Е. Клаперед, Р. Лазарус, Г. Ланге, Д. Раппопорт, П. Симонов, І. Уейнбаум, Л. Фестінгер, С. Шехтер) пропонують теорії, теоретичні концепції, з позицій яких розглядають природу емоцій, емоційного переживання та їх зв'язок з діяльністю. З іншого боку, формуються неоднозначні теоретичні погляди щодо розуміння переживань (Ф. Василюк, Л. Веккер, М. Дяченко, Б. Зейгарник, Є. Ільїн, Л.Виготський, Л. Кандилович, А. Корнієнко, О. Леонтьєв, Г. Ложкін, С. Максименко, Р. Немов, С. Максименко, І. Моначин, А. Петровський, А. Проніна, К. Платонов, В. Семиченко, В. Симонов, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, Л. Фахрутдінова, А. Шаров, М. Ярошевський) та його значення для регуляції діяльності і поведінки особистості (Є. Богданов, О. Леонтьєв, А. Лурія, К. Платонов, С. Рубінштейн), що також ускладнює визначення потрібної дефініції.

Тому ми ставимо за **мету нашої статті** проаналізувати теоретичні погляди щодо проблеми емоцій та емоційних переживань з метою визначення теоретичної основи для розуміння сутності феномена «емоційне переживання». Відомо, що в перших наукових поясненнях природи емоцій обґрунтовувалися дві протилежні позиції, які формувалися в межах інтелектуалістичного та сенсуалістичного напрямів і згідно з якими згадані психічні феномени вважалися спричиненими інтелектуальними або органічними факторами. Пізніше окреслені точки зору знайшли відображення в теоріях і концепціях, які й стали основою для трактування відповідних понять («емоція» та «емоційного переживання»). Зважаючи на відмінності в інтерпретації цих явищ бачиться необхідним звернутися до аналізу викладених дослідниками поглядів щодо їх сутності. Однією з перших спроб дати тлумачення феномену емоції була сформульована Ч. Дарвіном ідея стосовно обумовленості емоцій різноманітними органічними реакціями, що еволюціонували у процесі виживання людського роду. Викладена думка була розвинена У. Джемсом та Я. Ланге у периферичній теорії емоцій, що базувалася на твердженні про зв'язок цих психічних явищ з тілесними змінами. Згідно з переконаннями У. Джемса, емоцією є більш або менш чітке переживання широкого кола периферичних змін, викликаних сприйняттям хвилюючої події. Як стверджував учений: «У всьому об'ємі, який займає тіло, ми під час емоції переживаємо різноманітні відчуття, з котрих складається почуття особистості...» [3, с. 277].

Розглядаючи емоційний процес як наслідок тілесних проявів У. Джемс заперечував його вплив на людські дії. Дослідник був переконаний, що основна роль у регуляції дій належить інстинктам, і саме

«інстинктивна реакція може вступати на практиці у взаємні відносини з об'єктом, що її викликає» [3, с. 272]. Незважаючи на парадоксальність і суперечливість висуненої цими дослідниками гіпотези, вона спонукала вчених до наступних досліджень і, як влучно зазначає Л. Виготський, «підштовхнула наукову думку на відкриття невідомих до того явищ дійсності» [2, с. 132]. Відповідно з'явилася теорія емоцій У. Кеннона – П. Барда, яка базувалася на висновках, отриманих в результаті експериментальних досліджень, про те, що емоційні переживання або випереджають фізіологічні реакції і виникають навіть за умови виключення всіх фізіологічних проявів (У. Кеннон), або виникають майже одночасно (П. Бард). При цьому виникнення емоцій пов'язувалося з фізіологічними механізмами і розглядалося в контексті реагування на збудження нервової системи. Значний внесок у розуміння сутності емоції та емоційного переживання здійснив автор біологічної теорії емоцій П. Анохін. Базуючи свої висновки на засадах еволюційної теорії, він вважає емоції та переживання продуктом еволюції, що сформувався як специфічний механізм, призначений для стабілізації життєвих процесів та їх утримання в безпечних для функціонування організму межах, для пошуку оптимальних (у контексті задоволення потреб) дій та варіантів поведінки. П. Анохін встановив, що структуру поведінкового акту утворюють такі взаємопов'язані компоненти, як дія, спрямована на задоволення потреби, і модель її майбутнього результату (акцептор дії, що формується в центральній нервовій системі). Відповідно переживання позитивних або негативних емоцій (задоволення – незадоволення) та станів залежить від ступеня відповідності отриманих результатів з акцептором дії: в разі незадоволення потреби відбувається пошук інших варіантів дії, а в разі задоволення – закріплення використаного варіанту як способу досягнення такого задоволення. Тобто, на думку вченого, емоція, отримана внаслідок діяльності стосовно задоволення потреби, сигналізує про отримане задоволення або незадоволення, виступає в якості регулятора пошукової активності людини або тварини, спонукає до її продовження або завершення. Отже, емоція є своєрідним підсумком співвіднесення теперішнього з майбутніми варіантами діяльності і стану людини [8, с. 175 – 176].

Отже, переживання, що набувають визначеності внаслідок виникнення певних емоцій, виступають спонукальними чинниками як для закріплення успішних способів діяльності (у разі неодноразового задоволення потреби і появи позитивних емоцій), так і для гальмування неефективних і пошуку ефективних способів досягнення мети (у випадку невідповідності запрограмованого та отриманого результатів і виникнення негативних емоцій). У цьому контексті близькими за змістом є думки, викладені авторами фрустраційних теорій емоцій (Дж. Дьюї, Е. Клапередом, Л. Фестінгером), які переконані, що позитивні або негативні емоції виникають внаслідок оцінки ступеня успішності (неуспішності) досягнення мети та задоволення потреби. При цьому Дж. Дьюї розглядає факт виникнення емоцій у зв'язку з адаптацією людини до середовища, коли з'являються перепони для здійснення інстинктивних або довільних дій і виникає певне напруження, пов'язане з нездатністю вироблених звичок та ідеалів забезпечити адаптацію в такій ситуації [5]. Натомість Л. Фестінгер вважає основною причиною виникнення емоцій когнітивний дисонанс (відмінності між очікуваними та фактичними результатами діяльності) або когнітивний консонанс (співпадання таких результатів), що мотивує відповідну поведінку. При цьому, на думку дослідника, переживання емоцій забезпечують цілісність внутрішнього світу людини [10]. Тезу про зв'язок емоційної та інтелектуальних сфер особистості, що засвідчує значення переживань для її інтелектуальної діяльності, започаткував у своїй асоціативній теорії емоцій В. Вундт, який вперше запропонував розглядати емоції під кутом зору їх опосередкованості безпосереднім досвідом людини і зазначав, що відкриття нею світу відбувається з допомогою переживань, які суттєво впливають на перебіг її уявлень про цей світ [1].

Положення про провідну роль когнітивних стимулів у виникненні емоцій посідає центральне місце в когнітивістських теоріях емоцій. Під цим кутом зору захищаються плідні думки про те, що емоції виникають в тій чи іншій ситуації як внаслідок вісцеральних реакцій організму, так і завдяки минулому досвіду, який використовується для оцінки конкретної ситуації з позиції задоволення нагальних потреб та інтересів (С. Шехтер); під впливом пізнавальної активності як певної тенденції в переживанні людини (М. Арнольд, Р. Лазарус). Заслугує на увагу і концепція П. Симонова, викладена в інформаційній теорії емоцій. Вона базується на ідеї про компенсаторне значення емоцій під час досягнення мети (задоволення потреби) за умов недоотримання необхідних для цього даних. В такій ситуації виникає емоція, яка компенсує означений недолік і забезпечує продовження дій, сприяє пошуку нової інформації. Ототожнюючи емоцію з емоційним переживанням автор запропонував таку її формулу: $E = f [П (Ин - Ис)]$, де E – емоція, її ступінь, якість і знак, $П$ – сила і якість актуальної потреби (спонукання), $Ин$ – інформація про засоби, необхідні для задоволення потреби, $Ис$ – інформація про засоби, якими володіє суб'єкт в даний момент і які можуть бути використані для задоволення потреби [8, с. 179 – 181]. Отримані автором означеної теорії висновки уможливають твердження про те, що: а) переживання і емоція не виникають без потреби та за умов достатньої інформованості людини; б) інтенсивність емоційного переживання залежить від забезпеченості людини інформацією, необхідною для задоволення потреби; в) знак емоції (позитивний чи негативний) змінюється залежно від забезпеченості живої системи інформацією, необхідною для задоволення потреби, і є позитивним, коли $Ис$ є більшим за $Ин$; г) через брак необхідної інформації людина найчастіше переживає негативні емоції; д) позитивні переживання можливі лише у випадку володіння інформацією, яка перевищує попередній прогноз щодо ймовірності досягнення бажаної мети.

Цінність окресленої концепції, на наш погляд, полягає в обґрунтуванні значення інформації та як важливого фактора поведінки індивіда. Проте заслуговує на критику механістичний підхід автора до розуміння досліджуваного феномена. В цьому сенсі варто погодитися з думкою Б. Парігіна про те, що потреба та ступінь

поінформованості про можливості її задоволення не завжди є обов'язковими компонентами емоції. Адже, як слушно стверджує вчений: «Людина переживає негативну емоцію – біль від занози зовсім не тому, що в неї була потреба в занозі, або тому, що вона не знає як цю занозу витягнути з пальця» [7, с. 142]. Водночас з огляду на існування когнітивних механізмів емоцій бачиться дещо обмеженою запропонована цим дослідником альтернативна формула емоції ($E = Sx \pm$), згідно з якою емоція є продуктом відчуттів (S) і залежить від їх кількісних (x) та якісних ($\pm$) проявів. Тому варто погодитися з тими дослідниками (Н. Даниловою, К. Изардом), які стверджуються, що виникнення емоції пов'язане як з когнітивними, так і з неконтрольованими свідомістю безумовно-рефлекторними чинниками. Відповідно викликає інтерес теорія диференційних емоцій (К. Изард), згідно з якою емоцією вважається складний переживально-мотиваційний психічний процес, який включає нейрофізіологічні, нервово-м'язові та чуттєво-переживальні системні компоненти і виникає внаслідок взаємодії нейронних і м'язових активаторів (наприклад, гормонів, нейромедіаторів, наркотичних препаратів, зміни температури головного мозку), афективних активаторів (болю, втоми, статевого потягу тощо) та когнітивних активаторів (оцінки, атрибуції, спогадів, антиципації тощо) [6]. Розроблені автором положення засвідчують значущість емоцій для пізнання та навчання особистості. У цьому контексті бачиться важливим звернутися до висновків В. Вілюнаса – беручи до уваги предметність емоцій, учений вважає емоційну сферу окремим пластом психічного, що ніби надбудовується над пізнавальним образом і знаходиться між ним й такими внутрішніми психічними утвореннями, як потреби і досвід. «При такій «локалізації» емоції легко вписуються в будову образу як носій суб'єктивного ставлення до того, що відображається, – слушно зауважує автор, – полегшується також розуміння як подвійної обумовленості емоцій (потребами і ситуацією), так і їх складних відносин з процесами пізнання» [8, с. 9].

На наш погляд, системоутворювальним чинником такої взаємодії є переживання, яке за висновками С. Рубінштейна, належить до первинних суб'єктних начал свідомості і водночас – форм відображення (сприйняття і опрацювання) дійсності суб'єктом та вироблення ставлення до неї на рівні емоцій. Охоплюючи всі аспекти психіки, таке ставлення відображає всю повноту буття особистості як суб'єкта практичної і теоретичної діяльності – людина формує ставлення до світу, до себе, до своїх відчуттів, думок, дій у формі безпосереднього їх переживання. Водночас переживання взаємопов'язане зі знанням як іншим началом психіки – об'єктивним. Відтак, варто погодитися з думкою вченого про те, що оскільки відображення у когнітивній сфері здійснюється у вигляді образів, то поглиблення пізнавальної здатності особистості призводить до розширення здатності до переживання, а сфера переживань наповнюється новим змістом [9]. Необхідно також зауважити, що у виробленні ставлення бере участь його афективний компонент (Ф. Крюгер, Б. Додонов [4; 8]), який виконує відносно самостійну функцію оцінки та спонукання до діяльності. Ця функція емоцій, яка досить однотайно визнається авторами теорій та концепцій емоцій, уможливує їх розуміння як детермінуючого чинника діяльності та поведінки особистості. Згадану властивість емоцій визнають і представники психоаналітичної теорії (зокрема Д. Раппопорт). Хоча з цих теоретичних позицій означений феномен вважається продуктом несвідомого він, тим не менше, представляється стимулом мобілізації інстинктивної енергії, яка реалізується або в діяльності, або в мимовільній активності людини (в емоційній експресії або в емоційних переживаннях). Проте детермінуючий вплив емоцій та емоційних переживань найповніше виявляється в категорії «мотив». Ця теза базується на положеннях про регулюючий вплив емоцій (П. Анохін, Я. Калашник, О. Леонтьєв, А. Лурія, П. Симонов) та зокрема на висновку С. Рубінштейна про те, що емоція є суб'єктивною формою існування потреб (мотивації) [9]. Відповідно мотивація постає перед суб'єктом у сукупності емоційних явищ (передусім емоційних оцінок і спонукань) як результату емоційного переживання значущості притаманних конкретній життєвій ситуації предметів і явищ та пов'язаних з ними потреб, як сигналу про ступінь їх задоволення (незадоволення), як спонукання до діяльності стосовно задоволення значущих потреб.

Висновки. Викладене уможливує висновок, що емоційне переживання є природною даністю організму сприймати та аналізувати внутрішні і зовнішні впливи з допомогою сукупності емоційно-почуттєвих феноменів, виявляти їх ситуативне або дійове значення, а також сенс предметів і явищ реальної або уявної дійсності, формувати ставлення до них, детермінувати ефективність функціонування психіки в цілому та спонукати до діяльності зокрема. Зумовлюючи оцінку ситуації та сигналізуючи про потребнісну значущість відображених предметів та явищ емоційне переживання є мотиваційною детермінантою усвідомленої та неусвідомленої активності суб'єкта, отже впливає на спрямованість, зміст та результати його діяльності. Відповідно перспективними бачаться подальші дослідження в напрямі вивчення впливу емоційних переживань на ефективність діяльності, зокрема навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Вундт В. Психология душевных волнений / В. Вундт // Психология эмоций : тексты ; под ред. В. К. Виллюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – изд. 2-е. - М.: Изд-во МГУ, 1993. – С. 63 – 83.
2. Выготский Л.С. Учение об эмоциях : Собрание сочинений [Электронный ресурс] : в 6-ти т. : аудиокнига : электронная книга : печатная книга / Л.С. Выготский. – М. : РАО Говорящая книга, 2005.
3. Джемс У. Психология / У. Джемс ; под ред. Л.А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
4. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
5. Дьюи Д. Психология и практика мышления : Анатомия и физиология души / Д. Дьюи. – М. : Лабиринт, 1999. – 190 с.
6. Изард К.Е. Психология эмоций / К.Е. Изард. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 464 с.

7. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1991. – 347 с.
8. Психология эмоций: Тексты ; под ред. В.К. Вилонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – изд. 2-е. - М.: Изд-во МГУ, 1993. – 303 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб. : Издательство «Питер», 2004. – 713 с.
10. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаесшеева. – СПб. : Речь, 2000. – 317 с.

Резюме. В статье рассмотрена проблема определения сущности эмоции и на этой основе – трактовки эмоционального переживания. Осуществленный анализ теоретических позиций относительно проблемы эмоций стал основанием для принятия взглядов К. Изарда о сложном переживательно-мотивационном процессуальном характере эмоций, который включает в себя нейрофизиологические, нервно-мышечные и ощущающе-переживательные компоненты; В. Вилонаса о предметности эмоций и их значения для обучения личности; С. Рубинштейна о системообразующей роли в эмоциональном процессе переживания как формы отражения и одновременно как субъектного начала в сознании, основы для создания отношения на уровне эмоции. Выяснено, что оценка предметов и явлений действительности, сформированная в ходе переживания и эмоционального реагирования, интегрируется в мотиве и является детерминирующим фактором деятельности и поведения личности. Предложена трактовка сущности феномена «эмоциональное переживание» как природной данности организма воспринимать и анализировать внутренние и внешние влияния с помощью эмоционально-ощущающих феноменов, выявлять их ситуативное и действительное значение, а также смысл предметов и явлений реальной или воображаемой действительности, формировать отношение к ним и детерминировать эффективность функционирования психики в целом. Указано на перспективность изучения влияния эмоциональных переживаний на эффективность деятельности, в частности учебной деятельности студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: эмоциональное явление, эмоция, переживание, эмоциональное переживание.

Summary. The article considers the problem of defining the essence of emotion and on this basis - the interpretation of the emotional experience. The analysis of theoretic positions of the problem of emotions became the basis for decision opinions K. Izard about difficult experiential-motivation, emotion procedural character, which includes neurophysiological, neuro-muscular and feeling experiential components; opinions of V. Vilyunas about the objectivity of emotions and their importance in the education of personality; opinions S. Rubinstein about system-forming role in the emotional process of the experiences as a form of reflection and at the same time as subjective beginning of consciousness, creating the basis for the relationship at the level of emotions.

It was found that the assessment of objects and phenomena of reality, formed in the course of the experience and emotional response, is integrated in the motif and is a determining factor activity and behavior of the individual. It was found that the assessment of objects and phenomena of reality, formed in the course of the experience and emotional response, is integrated in the motif and is a determining factor of activities and behavior of the person. It was suggested interpretation of the essence of the phenomenon of "emotional experience" as the natural givens of the organism to perceive and analyze internal and external influences through emotionally-sensing phenomena, identify theirs situational and effective value and meaning of objects and phenomena in the real or imaginary reality, to shape attitudes towards them and determine the effectiveness of the functioning of the psyche as a whole. Indicated the prospect of studying the influence of emotional experiences on the effectiveness of activities, including learning activities of students in higher education institutions.

Key words: emotional phenomenon, emotion, feelings, emotional experiences.

УДК 159.923.2

С. ДОБРОВОЛЬСЬКИЙ

ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.

Резюме. У статті розглядається психологічна сутність феномену життєтворчості та аналізуються психологічні чинники, закономірності і механізми соціально-психологічного становлення особистості під впливом життєтворчості. Життєтворчість визначається як вища, особлива форма виявлення творчої природи людини. Вона виявляється у свідомому виборі особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів та програм, вибору та застосуванню засобів необхідних для реалізації власного життєвого проекту. Життєтворчість - безперервний процес самотворення. В його ході особистість постійно вдосконалюється переходячи на дедалі вищий рівень особистісного розвитку. Між життєтворчістю і соціально-психологічним становленням особистості існує діалектична єдність, яка виявляється у взаємовпливі обох психічних явищ. При цьому життєтворчість виступає каталізатором поступальної самореалізації і соціалізації особистості водночас збагачуючи індивідуальність. Це цілісний нерозривний процес вдосконалення власного життя через

вдосконалення себе і вдосконалення себе через вдосконалення життя. При цьому сам процес життєтворчого самоствердження характеризується надзвичайною складністю і розгортається в багатьох планах одночасно. В силу цієї надзвичайної складності даного психологічного феномену його неможливо досягнути методами сучасної психології. Можливо лише певною мірою наблизитися до розуміння його психологічної сутності. Виходячи з незавершеності наукової парадигми життєтворчості та зважаючи на її провідну роль у становленні особистості, сенс педагогіки життєтворчості полягає у формуванні в людині здатної до постійного саморозвитку і самоствердження самотворчої сутності, що свідомо планує власний життєвий шлях та реалізує свій план.

Ключові слова: життєтворчість, особистість, спрямованість, самосвідомість, становлення, самоактуалізація, стратегія життя, творення, творче проектування.

Постановка проблеми. З розвитком психологічної науки загалом та психології особистості зокрема дедалі актуальнішим стає питання життєтворчості як базисної психологічної детермінанти особистісного становлення. Водночас проблема життєтворчості недостатньо розкрита у науковій психологічній літературі. Досліджені лише окремі її складові. Це зумовлює об'єктивну необхідність синтезу та узагальнення існуючих знань з даної проблеми і потребу глибшого вивчення ролі життєтворчості у процесі особистісного росту.

Мета даної роботи: огляд наукових поглядів на психологічну природу життєтворчості, узагальнення теоретичних концепцій і підходів до її вивчення та практичного формування як основи становлення особистості. Для початку необхідно означити предмет нашого дослідження. На даний час не має єдиного розуміння терміну „життєтворчість”. Представники різних наукових шкіл трактують її по-різному. І хоча їхні трактування близькі за змістом, проте вони різняться у окресленні окремих ознак даної дефініції. Найбільш узагальнене філософське визначає полягає у тому, що життєтворчість розглядається як процес творення життя, в ході якого створюються нові матеріальні та духовні цінності. Тобто життя людини є продуктом її творчості. Вона творить власне життя базуючись на основі напрацьованих нею цінностей і сенсу власного існування у відповідності з із загальносуспільними цінностями. Попри глибину цього визначення, воно лише описує процес, але не виявляє його причинно-наслідкової природи та не розкриває специфічні механізми взаємовпливу життєтворчості на особистість й особистості на життєтворчість. І це закономірно. Адже, неможливо в одному визначенні висловити всю суть цього надскладного соціально-психологічного явища. Життєтворчість - особлива, вища форма виявлення творчої природи людини. Вона сприяє самостійному вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого проекту [2]. Сенс педагогіки життєтворчості - створити у собі нову самотворчу сутність, оскільки бути людиною - означає стати нею, і це - нескінченний процес самотворення. Проектуючи творчо своє життя, розробляючи і здійснюючи індивідуальний життєвий сценарій, особистість опановує континуум нових знань, умінь, навичок, розвиває власну креативність, соціальну кмітливість, вчиться максимально реалізувати свій творчий потенціал задля ефективної соціальної адаптації. При цьому особистість безперервно вдосконалюється переходячи на дедалі вищий рівень особистісного розвитку. А цей розвиток, в свою чергу, стимулює щораз глибшу соціалізацію та всебічну самореалізацію [1]. Така психологічна синергія дедалі інтенсивніше обертає коло життєтворчості по висхідній спіралі індивідуального буття. Таким чином життєтворчість допомагає нам опановувати найвище мистецтво — мистецтво жити. З огляду на значущість процесу життєствердження посередництвом життєтворчості важливість останньої важко переоцінити.

Навіть таке, доволі поверхневе, ознайомлення з сутністю феномену життєтворчості дає нам чітке уявлення наскільки складною і різноплановою є ця наукова проблема. Та, оскільки, вона є відносно новою, тому й вивчена не у повній мірі. Такий стан речей є додатковим чинником актуалізації даної наукової теми. Зважаючи на її важливість для психолого-педагогічної науки і недостатню теоретичну обґрунтованість багато дослідників вивчали різні аспекти життєтворчості. Зокрема дану проблему розробляли такі відомі зарубіжні та вітчизняні дослідники, як Ананьєв, Л. І. Анциферова, А. Г. Асмолов, Ш. Бюлер, Н. Богданова Л. С. Виготський, Є. І. Головаха, І. С. Кон, Д. А. Леонтьєв, К. Левін, Б. Ф. Ломов, А. Маслоу, С. Л. Рубінштейн, Х. Томе, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та інші. З українських вчених значну увагу осмисленню життєтворчості приділили Г. О. Балла, М. Й. Боришевський, Л. Ф. Бурлачук, О. А. Донченко, О. В. Киричук, Ю. Н. Пахомова, В. О. Роменець, М. В. Савчина, О. Б. Старовойтенко, Т. М. Титаренко та інші. Розмаїття концепцій дає різнобічне трактування феномену життєтворчості. Розглянемо основні постулати теорій життєтворчості [2, 5]. Згідно із концепцією українських учених, особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить життєтворчість – духовно-практична діяльність особистості, направлена на творче проектування і здійснення її життєвого проекту. Розробляючи і здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість опановує мистецтво жити – уміння, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості і володінні системою засобів, методів і технологій життєтворчості. Життєтворчість виступає способом рішення життєвих завдань. Це процес окрім всього іншого ще є й процесом самовдосконалення [3].

Узагальнюючи різноманітні наукові погляди на життєтворчість ми приходимо до висновку, що структуру життєтворчості особистості утворює наступна сукупність індивідуально-психологічних проявів, властивостей та складових особистості, мотиваційних факторів та наявних в її світогляді соціокультурних утворень: створення проекції особистості в майбутньому у вигляді цілей, життєвих програм та планів, стратегії життя; корекцію цієї проекції під впливом суспільного ідеалу і культури, що, у свою чергу, проявляється у формуванні самосвідомості особистості, зокрема у таких її аспектах, як самопізнання, самооцінка та

саморегуляція поведінки; розвиток відповідного світогляду та системи ціннісних орієнтацій, що спрямовують особистість на творчу активність, самореалізацію та самоутвердження; діяльність особистості щодо розкриття свого творчого потенціалу та самотворчого здійснення своїх цілей, планів, ідеалів; когнітивну та емоційну самооцінку досягнень та невдач особистості на шляху власної життєтворчості [4].

Чинниками формування життєтворчості особистості вважаються соціокультурне середовище, сім'я, освіта, засоби масової інформації, виховання і самовиховання. Вказується, що загальною особливістю різних чинників, що впливають на формування і розвиток особистості, є те, що вони спрямовані на вироблення в людині активно-діяльної позиції щодо універсальних, світоглядно-ціннісних орієнтирів і творчо-гармонійного ставлення до об'єктивного середовища [3]. Самореалізуючи себе, особистість безперервно трансформує своє «Я» й стверджує себе. Яка ж в цьому роль життєтворчості? Життєтворчість передбачає використання особистістю усього наявного у неї когнітивного, творчого, особистісного та інтелектуального потенціалу – знань, переконань, схильностей, почуттів, переживань, уподобань, волі, емоцій, мислення. Показником сформованості життєтворчості є міра її самотворчого виявлення, підготовленість до життя, уміння не втрачати свого єства, своєї природи, а не відповідність зовнішнім нормам і зразкам [6]. На даний час в психологічній науці вивчено основні складові природи життєтворчості. Описано структуру цього утворення, розкрито фактори, що впливають на її формування, з'ясовано особливості соціального виявлення даного психологічного феномену в суспільстві. Але ці знання носять фрагментарний характер. Повної, вичерпної, всеосяжної моделі життєтворчості людини досі не розроблено. Хоча такі намагання були. Однак природа цього соціально-психологічного явища настільки складна і глибока, що для всеосяжного висвітлення її подекуди не вистачає термінології. Для конструювання наукової парадигми життєтворчості різні вчені використовують набір подекуди суперечливих, інколи близьких за змістом, а в деяких випадках навіть тотожних, синонімічних понять: «життєтворчість», «стратегія життя», «самотворення», «життєтворення», «проектування життя», «життєтворча активність особистості», «самореалізація», «смыслопобудова», «здатність до життєтворчості» та інші [5]. Попри здавалось би на перший погляд близькість цих понять між ними є суттєва відмінність, оскільки різні авторикладають у них різний зміст. Це ще один приклад того, наскільки складною для наукового висвітлення є проблема життєтворчості. І це природно, адже життєтворчість – надзвичайно містке поняття, яке включає в себе увесь багаж психологічних знань. Творячи власне життя, людина виявляє себе, всі свої психічні якості та властивості, всю свою духовну сутність та соціальну природу. У цього процесу є зворотній бік: реалізуючи себе у життєствердженні людська особистість змінюється набуває нових якостей і властивостей, стаючи новою психосоціальною сутністю. Це – цілісний безперервний процес вдосконалення власного життя і вдосконалення себе через вдосконалення життя. Даний процес складний і суперечливий, він сповнений протиріч і водночас є цілісним, адже все відбувається у нерозривному зв'язку його складових у силу їх причинної обумовленості. Такою є діалектика розвитку особистості в процесі усвідомленого життєтворення.

Проблема проектування успішної життєтворчості особистості належать до числа ключових психологічних проблем сучасності. А у зв'язку з входженням у європейський соціокультурний та освітній простір вона набуває нового сенсу а з ним виникає потреба у творенні адекватної парадигми особистісного саморозвитку. Під впливом нових соціально-культурних чинників, ідеї педагогіки життєтворчості набувають більш глибинного гуманістичного змісту. Це потребує від психології пошуку інноваційних підходів до розв'язання даної проблеми відповідно до загальнолюдських гуманних цінностей. Ці причини зумовили об'єктивну необхідність висунення на перший план ідей та принципів педагогіки життєтворчості. Адже теорія життєтворчості гуманістична за своєю сутністю. Вона орієнтована на формування зрілої, самодостатньої, просоціальної, моральної особистості. Така особистість самореалізується не тільки і не стільки заради власного самоствердження. Її особистісне становлення узгоджується з суспільними інтересами. Адже про соціальна особистість наділена високими моральними якостями. Вона організовує свою діяльність керуючись суспільно корисними цінностями. Її прагнення самовдосконалення, самоактуалізації орієнтовані на соціум. Розвиток особистісного та природного потенціалу життєтворчої особистості виявляється не тільки в кар'єрному рості чи бізнесовому успіху а й в її суспільному альтруізмі. Задля формування вираженої просоціальної спрямованості особистісної життєтворчості необхідне розуміння психологічної природи цього явища. Яким має бути психологічний підхід до розвитку особистісної життєтворчості як базису становлення просоціальної особистості? Щоб дати відповідь на це питання необхідно глибше ознайомитися із механізмами життєтворчості.

Науковці виділяють чотири типи життєтворчого підходу (генетичний, змістовий, логічний та технологічний), на основі яких проаналізовано сучасні тенденції успішного соціального становлення особистості молодой людини.

1. Генетичний. Характеризується виявленням загальної основи життєтворчості у процесі оволодіння особистістю стратегіями життя та вивченням впливу конкретних чинників на проектування даного процесу. Причому соціально-педагогічна спрямованість аналізу даного аспекту задається філософськими концепціями, які акцентують увагу на саморозвиток, здатність змінювати своє «Я» в процесі життєдіяльності як об'єктивну сутнісну характеристику, що визначає гуманістичну спрямованість соціального становлення особистості. Відомо, що людська життєдіяльність розгортається у фізичному, соціальному просторі і часі. Життєдіяльність особистості – це організація процесу життя на основі соціальних форм і способів діяльності, спілкування, поведінки, що склалися історично. Дане поняття охоплює весь план життя особистості: її становлення, розвиток, зміни.

2. Змістовий. Життєтворчий підхід відображає єдність прояву особистості у різних видах діяльності та її ієрархію. Водночас особистість є організуючим центром предметно-діяльного і споглядального, раціонально-аналітичного і почуттєво-переживального відношення до світу. Існують реальні протиріччя між формуванням життєтворчих знань, умінь, навичок і мірою їх відповідностей сучасним суспільним та особистісним вимогам. Кризові явища потребують дослідження життєтворчих проблем у більш широкому соціальному контексті - інноваційних, регресивних та еволюційних тенденцій життєустрою молоді людини, які сприяють або не сприяють виробленню продуктивної життєвої програми особистості.

3. Логічний. Базується на виявленні логічного сутнісного взаємозв'язку емпіричних характеристик досліджуваного процесу як інтеграційної бази у рамках життєтворчого підходу філософських, соціологічних, психолого-педагогічних та інших характеристик. До даного аспекту відносяться й дані про спрямованість регуляції процесу соціального становлення та можливість опори на взаємозв'язок стрижневих якостей і характеристик особистості (потреби, мотиваційна сфера, життєтворчі уміння та навички; загальні і спеціальні, стратегічні та тактичні уміння та навички). Такий підхід закладає теоретичне підґрунтя моделювання зв'язків між етапами процесу, що вивчається, на основі аналізу характеру зв'язків між сутнісними характеристиками розвитку особистості, що визначає його життєтворчу спрямованість та інші її підструктури.

4. Технологічний. Полягає у застосуванні системного та діяльнісного підходів. Вміщує такі компоненти: цільовий, діяльнісно-операційний, предметно-інформаційний та оцінно-результативний, що ґрунтується на експериментальному дослідженні напрямів та способів реалізації життєтворчих функцій. Крім того технології являють собою сукупність знань, правил, методів, засобів оптимальної організації освітньо-виховного процесу, які можуть застосовуватися у життєтворчій діяльності.

Життєтворчість, як свідомою стратегією керування власним життям зароджується в надрах особистості. При цьому відбувається включення психологічних механізмів її формування на різних рівнях особистісних психологічних структур. На рівні пізнавальної сфери відбувається оволодіння життєтворчими знаннями (людське життя як предмет пізнання), що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку, але й формування життєтворчих умінь та навичок, розвиток творчого потенціалу особистості. На рівні емоційно-ціннісної сфери формується емоційно-особистісне ставлення до світу, інших людей, до самого себе, до оточуючого середовища. Процес цілепокладання передбачає поступовий розвиток життєтворчих поглядів, переконань, осмислення людського життя як багатогранного, динамічного процесу. Цільові орієнтири повинні сприяти розвитку вольових аспектів активності особистості, які спрямовані на розгортання життя за власною програмою та на оволодіння вміннями та навичками планування свого часу і виділення головного та другорядного для даного моменту життя; наполегливості, цілеспрямованості у досягненні намічених рубежів.

Знання вище перерахованих психологічних властивостей та особливостей вияву життєтворчості дає можливість оптимізувати індивідуальну стратегію проектування та свідомого творення життя за допомогою спеціальних психотехнік. А. Еліс розробив терапевтичний напрям. А. Г. Моріс на цій основі створив терапію раціонально-емоційної поведінки (ТРЕП) індивіда. Вона являє собою цілісний систематизований метод емоційно-духовного зростання особистості. Філософська концепція ТРЕП виходить з того, що життєві проблеми кожної людини спричинені здебільшого власним ставленням, поглядами, світобаченням і думками про себе та інших. Люди самі собі ускладнюють життя, нераціональними думками провокують неадекватні, деструктивні емоції. Необхідно навчитися змінювати погляди, які викликають емоційну неврівноваженість, і тим самим покращити розумове здоров'я, плідно розв'язувати особисті проблеми, жити комфортно і продуктивно [5]. Тобто проблемна поведінка молоді людини може виникати в ситуації, коли вона, приймаючи рішення щодо себе самої або інших людей, спирається на засвоєні нераціональні погляди. Враховуючи позиції ТРЕП, доцільно замінити нелогічні погляди, перейняті від батьків, інших дорослих, однолітків, школи, телебачення та інших джерел впливу на слушні раціональні думки, що ведуть до емоційної стабільності.

У ТРЕПі виділено такі провідні нераціональні переконання, що ведуть до проблемної поведінки особистості:

1. Всі, кого я вважаю повинні мене любити та схвалювати мої вчинки.
2. Люди, які мені шкодять, - погані, і я повинен їх за це звинувачувати і засуджувати.
3. Життя – страшне, загрозливе, жахаюче і веде до катастрофи власного «Я», якщо все не так, як мені хочеться.
4. Я такий нещасний, коли чинять тиск ззовні. Коли справи йдуть погано, у мене мало засобів, щоб керувати своїми почуттями.
5. Мені здається, легше уникнути труднощів, аніж зустрітися з ними; дуже непросто бути самодисциплінованим. Не повинно бути так складно.
6. Люди і речі мають бути кращими, ніж вони є. Жахливо не розв'язати проблем, які поставило переді мною життя.
7. Навіщо докладати зусиль для одержання бажаного? Можна досягти стабільного успіху, лишаючись інертним, і без зобов'язань.

Нераціональні погляди викликають відповідні почуття: недооцінка життєвої ситуації, тривога, занепокоєння майбутнім, нездатність протистояти життєвим труднощам. Порушення поведінки, що випливають з поглядів, спрямованих на самопорушення, можуть виявлятися у негативному ставленні до навчання, батьків, оточуючого середовища, зловживанні алкогольними та наркотичними речовинами, антисоціальної поведінці. З

погляду раціонально-емоційній теорії формування позитивного мислення та розвиток раціональних думок відбувається тоді, коли нераціональні погляди піддаються сумніву [4]. Раціональне мислення корисне тим, що забезпечує емоційну стабільність. Розмірковуючи логічно, людина розгортає перед собою картину раціонального ставлення до всіх сторін життя. Формула розвитку усвідомлення майбутнього найбільш загально виражається у приблизно такому твердженні: "Осмищення майбутнього - передумова виживання". Таке усвідомлення виконує мотиваційно-спрямовуючу функцію і формує ціннісну сферу особистості. Осмищення особистістю її життєвої перспективи стає основою самовизначення. В свою чергу пошук самовизначення сприяє розвитку стратегічного мислення, що виявляється у здатності передбачати можливий хід подій. Важливе завдання школи життєтворчості особистості - сформулювати основні життєві стратегії, максимально адекватні новій соціальній ситуації. Навчально-виховний процес має бути спрямований на становлення стратегій побудови розвивального способу життя, на виховання вільної й відповідальної особистості. Розвинена відповідальність пов'язана з усвідомленням людиною своєї незалежності, самостійності, а також із впевненістю, здатністю до самоконтролю, саморегуляції поведінки, самопомоги. Одна з важливих якостей відповідальної особистості - зверненість вимог до самої себе. Соціально відповідальну особистість характеризує готовність до подолання труднощів, здатність адекватно оцінювати свої можливості в розв'язанні конкретної життєвої ситуації. Однак, мало реально оцінити ситуацію та власну спроможність реагування на неї. Для вирішення складної соціально-проблемної ситуації, з якою особистість не стикалася раніше, їй необхідно володіти розвинутим вмінням опанувати ті психологічні ролі, суб'єктом яких вона виступає в конкретних обставинах. Таке вміння називається рольовою компетентністю. Це – спроможність повноцінно виконувати соціальні ролі, які відводить людині життя.

Рольова компетентність характеризується здатністю: приймати рішення відносно себе і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття і власну невпевненість; знати, як досягати мети найефективнішим чином; правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, враховувати їхні права; розуміти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, власні вимоги; усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших. З вищенаведеного випливає, що рольова компетентність ще одна необхідна складова життєтворчості. Без опанування нею неможливо практично реалізувати багаж теоретичних знань творчого проектування життя.

Висновки. Життєтворчість, у найзагальнішому її розумінні, являє собою процес творення особистістю власного життя на основі набутих знань та сформованих на їх основі життєвих сенсів, світоглядних позицій, ціннісних переконань, тощо... Життєтворчість – складне соціально-психологічне явище, в якому синтезується психічна, соціальна та духовна сутності особистості. Життєтворчість - вища форма виявлення творчої природи людини, квінтесенція її креативного потенціалу, пізнавальних можливостей, вольового ресурсу, соціального досвіду та духовного багатства. Життєтворчість - набута творча здатність до саморозвитку, самоствердження, самовираження, самовдосконалення. Вона виявляється в здатності свідомого проектування життя та цілеспрямованої реалізації власного життєвого проекту. В найбільш довершеному стані життєтворчість стає мистецтвом життя. При цьому власне самоствердження особистості носить просоціальний альтруїстичний характер і спрямоване на користь соціуму та іншим людям. Таким чином життєтворчість слугує засобом соціально-психологічного та морального становлення особистості. Надзвичайна складність і багатоплановість даного феномену обумовили відсутність цілісної теорії життєтворчості. Зважаючи на провідну роль життєтворчості у особистісному становленні та обумовлену складністю цього процесу системну незавершеність пояснюючої її наукової парадигми сенс педагогіки життєтворчості полягає у формуванні самотворчої сутності, здатної до постійного саморозвитку і життєствердження. Психологічна природа процесу вдосконалення життя і самого себе через життєтворчість така, що він водночас відбувається на різних рівнях, і цей процес проходить нелінійно й суперечливо. Знання особливостей природи та закономірностей вияву життєтворчості дало можливість оптимізувати процес усвідомленого, цілеспрямованого, творення життя відповідно до власних моральних цінностей, потреб, творчих можливостей і рольових компетенцій.

Список використаних джерел:

1. Богданова, Н. Г. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз: наукове видання. / Н. Г. Богданова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник: - К.: Либідь, 2002. – 304 с.
3. Мистецтво життєтворчості особистості / Ред рада: В. М. Доній. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
4. Джура О. Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження життєтворчості особистості / О. Д. Джура // Нова парадигма: журнал наук. праць; голов. ред. В. П. Бех. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 83. – С. 4–10.
5. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1-я Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии: матер. сообщ.; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С. 100–109.
6. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія / В. М. Ямницький. – О.: ПНЦ АПН України; СВД М. П. Черкасов, 2006. – 362 с.

Резюме. В работе рассматривается психологическая сущность феномена жизнестворчества и анализируются психологические факторы, закономерности и механизмы социально-психологического становления личности под воздействием жизнестворчества. Жизнестворчество определяется как высшая особая форма изъяснения творческой природы человека. Она проявляется в осознанном выборе личностью жизненной стратегии, разработки жизненных планов и программ, выбора и применения средств необходимых для реализации личного жизненного проекта. Жизнестворчество – непрерывный процесс самосозидания. В его ходе личность постоянно совершенствуется, переходя на высшие ступени своего развития.

Таким образом происходит взаимное усиление жизнестворчества и социально-психологического становления личности. Эта психологическая синергия ускоряет вращение круга жизнеутверждения через жизнестворчество по восходящей спирали индивидуального бытия. Это – целостный, неразрывный процесс совершенствования собственной жизни через совершенствование себя и совершенствования себя через совершенствование жизни. При этом сам процесс жизнестворческого самоутверждения характеризуется исключительной сложностью и разветвляется во многих планах одновременно. В силу этой чрезвычайной сложности данного психологического феномена, его невозможно постигнуть методами современной психологии. Возможно лишь частично приблизиться к пониманию его психологической сущности. Исходя из незавершенности научной парадигмы жизнестворчества и учитывая ее главенствующую роль в становлении личности, смысл педагогики жизнестворчества состоит в формировании в человеке, способной к постоянному саморазвитию и самоутверждению самосозидающей сущности, которая сознательно планирует собственный жизненный путь и осуществляет свой план.

Summary The article deals with the psychological essence of the vital creation phenomenon and analyses the psychological factors, appropriateness and mechanisms of the personality's socially-psychological formation under the influence of the vital creation. The vital creation is defined as a higher special form of the human's nature manifestation. It is detected by the personality's conscious choice of life strategy, life-plans and programs development, selecting and applying the means required for the realization of the person's own life-project. Vital creation is a continuous process of self-making. During this process the personality constantly improves himself. moves to the next level of the personal development. There is a dialectical unity between the vital creation and personality's socially-psychological formation. The unity can be found in the interplay of the both above-mentioned psychological things.

Herewith the vital creation appears as a catalyst of the progressive self-realization and socialization of the personality at the same time enriching individuality. In turn, personal growth enriches his vital creating potential, stimulates the complication of life scenario opened in the consciousness, fills it with new aims and senses. So the mutual potentiating between the vital creation and personality's socially-psychological formation occurs. That psychological synergy more actively turns the circle of the life-affirmation by ascending spiral of an individual being. This is a holistic indissoluble process of improving of one's life through the improving oneself and the improving oneself through the improving of one's life. Herewith the process of the vital creating assertiveness itself is defined by extreme complexity and unfolds in several ways at one time. Due to the extreme complexity of this psychological phenomenon, it is impossible to comprehend it with the methods of modern science. It is possible to approach understanding of its psychological essence just in certain limits. Based on the incompleteness of the scientific paradigm of vital creating and considering its leading role in personality's formation. The sense of vital creating pedagogy is in formation in a person able to constant self-development and assertiveness a self-making essence, who consciously plans his own way of life and realizes his plan.

УДК 159.922

Н. О. ЄВДОКИМОВА, І. І. ЛАНОВЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Резюме. У статті розглядаються психологічні аспекти професійної соціалізації майбутніх юристів, що передбачає створення системи психологічного супроводу.

Ключові слова: професійна діяльність, учбово-професійна діяльність, професійна соціалізація, психологічні технології юридичної освіти.

Постановка проблеми. Важливою складовою збереження та утвердження цивілізованості людства є соціалізація індивідів як процес і результат успадкування та відтворення соціального досвіду шляхом виховання та навчання, у ході котрого формуються.

спрямованість та змістовні особливості суспільно-значущої поведінки особистості. У своєму житті людина засвоює та виконує широке віяло ролей, засвоєння яких передбачає не тільки отримання індивідуального досвіду, а й інтеріоризацію очікуваних спільнотою алгоритмів соціальної дії відповідно обраного вектору самореалізації. Структура людських стосунків у межах загальних норм організації соціальної взаємодії значною мірою обумовлена системою «необхідність – бажаність – можливість – заборона», у яких розгортається людська діяльність. Дуже важливим її елементом є професійна діяльність, у змісті котрої

відтворюються соціальна складова Я-концепції особистості, впливаючи на всі інші соціальні позиції, очікування та індивідуальні психологічні стани.

Професійна діяльність найбільш досконала, й у той же час найбільш формалізована (обмежена соціальним) форма праці. Професійна діяльність, як соціологічна категорія, переважно розуміється через призму визначення історично сформованого виробничо-технологічного розподілу праці та її функціонального змісту. У соціально-психологічному контексті професійна діяльність найчастіше розглядається у контексті співвідношення індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта праці з технологією відтворення тієї чи іншої соціально нормованої форми активності у різних сферах суспільного конструювання. У суто психологічному контексті – як онтологічний рівень людського буття, у якому відбувається формування професійного (на ґрунті оволодіння певними засобами пізнання) погляду на природу та системну організацію світу. Вибір професійного спрямування визначається як «творчою самодіяльністю», у якій відтворюються життєві смисли особистості, так і складною системою поєднаних між собою чинників, які формують соціальну програму саморозвитку особи з відповідним виробленням адаптивних стратегій соціально-економічної діяльності в умовах конкретно-історичного часу та під впливом соціальної реклами.

Узагальнюючи практику останніх десятиріч, слід наголосити, що домінуючою мотивацією отримання професійної освіти виступає прагнення особи до набуття статусу членства в особливому, передусім успішному соціальному прошарку, де професійна ідентичність розглядається як запорука добробуту та влади. Традиційно належність до апріорі успішної професійної страти асоціюється у суспільній свідомості з отриманням юридичного фаху, оскільки юридична діяльність, створюючи та відтворюючи нормативно-правову реальність соціального життя, безпосередньо пов'язана з усіма визначними процесами, які відбуваються у суспільстві. Однак, як відомо, формування професіонала, зокрема професіонала-правознавця, процес складний, обумовлений віком та часом залучення у хід професійного розвитку, потребами особистості як суб'єкта професійної освіти та діяльності. Хибні, у тому числі нав'язані ринковою доцільністю, уявлення про професію, нерозуміння її соціального змісту, правових та моральних обмежень, відповідальності за їх порушення, можуть вивести особу на девіантну траєкторію розвитку не тільки у професійному, а й особистому житті.

Важливу роль у недопущенні помилок та викривлень на шляху самовизначення професійної долі особи відіграє просвітництво та його інституціалізовані заклади. Їх головним завданням є на рівні учнівства підготовка до свідомого професійного самовизначення, попередження негативних наслідків інфантильного вибору професії. А на рівні вищої школи – забезпечення гармонійного поєднання професійного навчання та виховання. Критики сучасної системи організації освіти наголошують на таких її вадах, як: жорстка регламентованість, відсутність індивідуального підходу, жорстка система оцінки знань тощо. Майбутнє ж залишається за особами, здатними до критичного мислення, що можуть орієнтуватися в умовах, що стрімко змінюються, коли завданням освіти є підвищення здатності індивіда долати труднощі, тобто здатності швидко та економічно адаптуватися до умов, що безперервно змінюються [5, с. 435]. Проте будь-яка професійна діяльність, особливо юридична, є достатньо жорстко заданою системою цілей та обмежена процесуально визначеними програмами реалізації (перифразуючи М. Вебера, діяльність – це система цінностей). У той же час професійна юридична діяльність різнобарвна у своїх проявах та соціальних наслідках. У такому разі постає актуальне питання гармонізації юридичної освіти у напрямку, з одного боку, надання можливості отримання досвіду самовизначення у професійній діяльності, включеній у систему різнобарвних суспільних відносин, професійного позиціонування, а з іншого – засвоєння технологій правозахисної та правозастосовної діяльності, що, у свою чергу, передбачає опанування знаннями з управління та конфліктології, соціальних та біопсихічних механізмів поведінки людини, розуміння котрих важливе для ефективної професійної діяльності.

Вирішення цього питання неможливе без визначення стрижня забезпечення цілісності взаємодіючих на ґрунті співробітництва між собою та оточуючим середовищем учасників педагогічного процесу, спрямованих на формування та розвиток особистості майбутнього юриста [6, с. 58]. Таким стрижнем, на нашу думку, має бути психологічний супровід організації юридичної освіти, окремі аспекти реалізації якого й висвітлені у статті. Основною метою психологічного супроводу інституціоналізованої підготовки правознавців (саме інституціалізовані заклади освітньої системи (у нашому випадку вищі навчальні заклади України) як ланки становлення професіонала відповідають за якісну підготовку до професійної діяльності, у тому числі створення сприятливих умов входження у професію) є підвищення ефективності навчально-виховного процесу, розвиток і формування зрілої професійно-орієнтованої особистості студента засобами практичної психології і соціальної педагогіки [3, с. 332].

Інституціалізований процес трудової соціалізації майбутнього фахівця у вищій школі включає у себе:

- отримання уявлень про соціальні завдання професійної групи – належати до якої прагне студент, що отримав фахову освіту;
- інтеріоризацію морально-етичних норм професійної діяльності;
- засвоєння алгоритму виконання професійних функцій;
- набуття первинного колективного та індивідуального досвіду виконання професійно орієнтованих вправ у межах постановки проблемних учбових завдань теоретичного та практичного характеру;
- оволодіння професійними знаннями та навичками, необхідними для подальшої адаптації у виробничому середовищі за межами ВНЗ.

Психологічний супровід соціалізації правника у період навчання передбачає індивідуальний, груповий та загальний рівні, які взаємопов'язані, проте відрізняються передусім за технологією та специфікою завдань.

На загальному рівні йдеться про моніторинг та психологічне забезпечення психологічного здоров'я учасників педагогічного процесу, а також сприяння організації навчання у формі творчого діалогу як головного компоненту формування інтелектуальної системи «викладач-студент». Будь-яка система, що розвивається, – внутрішньо суперечлива. Відповідно, інтелектуальний взаємозв'язок між викладачем та студентом теж має суперечливий характер. Тому традиційні та інноваційні форми організації навчання повинні бути спрямовані на активізацію пошуку у вирішенні проблемних питань, розвитку внутрішнього діалогу студента та формування здатності до самостійного вибору на основі усвідомлення можливих суперечливих рішень як необхідної умови розвитку творчого мислення. Крім того, завданням загального рівня є також надання обґрунтованих рекомендацій щодо включення у навчальні плани дисциплін, які б сприяли підвищенню психологічної культури студентства відповідно до актуальних запитів суспільної практики та завданням підвищення професійної компетентності. На груповому рівні – це впровадження розвивальних та корекційних тренінгів, методу психодрами, а також психологічних семінарів, круглих столів та дискусійних клубів, спрямованих на формування професійно важливих психологічних умінь та навичок професійної діяльності, профілактику девіантної поведінки. Як інтеграцію традиційних та інноваційних освітніх форм і технологій чимало науковців (Ю.М. Швалб, Л.І. Мороз, В.О. Лефтеров, А.В. Кунцевська та ін.) розглядають упровадження у традиційну освіту такої форми, як навчальний тренінг. Навчальний тренінг покликаний активізувати учбово-професійну діяльність студентів, включити їх у процес здобуття особистісних знань та формувати вміння самостійно поповнювати свій запас знань протягом життя. Зокрема Ю.М. Швалб на основі ґрунтовного аналізу розвитку і становлення професійної освіти робить висновок про те, що тренінгові технології повинні стати одним із провідних засобів професійного навчання, завдяки спрямованості на формування особистісної та професійної компетенції [7]. Л.І. Мороз розглядає навчальний тренінг, як цілісну систему вправ, які «забезпечують досягнення передбачуваних необхідних змін особистості та поведінки учасників тренінгу» [2, с. 4], наголошує, що цінність тренінгових занять полягає насамперед у можливості подолання обмежень, властивих традиційним методам навчання професійній діяльності. До таких обмежень зокрема відноситься відмінність між предметом навчальної діяльності, що являє собою абстракції різного ступеня узагальнення, і реальним предметом професійної діяльності [2, с. 64].

Форма навчального тренінгу дозволяє організувати особливий специфічний освітній простір, у якому студенти (підкреслимо: група студентів) усвідомлюють власну некомпетентність щодо вирішення ситуації чи певного класу задач, визначаються з власними обмеженнями у наявних знаннях чи компетенціях. Емоційне переживання власних обмежень спонукає студентів до колективного пошуку ефективних способів дій. Саме шляхом проб і помилок відбувається пошук альтернативних варіантів вирішення ситуації. Ефективні варіанти, котрі дають бажані результати, усвідомлюються шляхом ретроспективної рефлексії та алгоритмізуються. Це дозволяє студентам у подальших аналогічних навчальних ситуаціях швидко адаптуватись та вирішити поставлені завдання. Проекція навчальної ситуації та власних дій у певну реальність допомагає студенту усвідомити власну компетентність, а при повторях певних способів дій в інших ситуаціях – набутти неусвідомленої компетентності, що дозволяє у подальшій професійній діяльності швидко адаптуватись до ситуації (проблемної чи взагалі невизначеної) та вирішити поставлені завдання завдяки сформованому репертуару способів дій. Процес колективної мислєдіяльності у навчальному тренінгу дозволяє включити у навчальну діяльність усіх (без винятку) студентів, спрямувати їх зусилля у конструктивне русло, що, безумовно, детермінує їх подальший розвиток, якісну зміну, підвищення мотивації до навчання і пізнання нового. Навчальний тренінг, створюючи ігрову реальність, знімає бар'єри на шляху креативності мислення, страх помилки (оскільки ситуація несправжня) і дозволяє вирішувати цілком реальні проблеми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Ігрова реальність дозволяє апробувати певні способи дій неодноразово, відкидаючи хибні і відбираючи конструктивні. Знайдені способи дій закріплюються у пам'яті на тривалий час, оскільки знання, отримані у діяльності, запам'ятовуються на 90%.

Абстрагування від конкретної ситуації та виведення законів, закономірностей дозволяють студентам класифікувати навчальні завдання за класами, відбираючи ті способи дій, що дозволяють вирішувати задачі певних класів, вільно оперувати отриманими знаннями, формулювати власні учбові задачі, стаючи дійсними суб'єктами власної учбово-професійної діяльності. Використання навчального тренінгу як форми роботи, активізує студентів як суб'єктів учбово-професійної діяльності, стимулює їх креативність, розвиває дивергентне мислення, що у подальшому сприяє створенню власної концепції і побудові траєкторії освіти впродовж життя. Переконані, що саме навчальний тренінг є тією технологією, котра дозволяє реалізувати у навчальному процесі вищої школи суб'єкт-суб'єктну взаємодію, організувати процес отримання студентами особистісних знань та компетенцій, формувати майбутніх фахівців на сучасному рівні вимог ринку праці.

В цілому ж концептуальні засади використання групових тренінгових технологій в учбово-професійній діяльності можна представити тиким чином: гармонійне поєднання тренінгових технологій з іншими, у тому числі традиційними технологіями навчання; практична спрямованість і доцільність тренінгових програм; творчий підхід до їх реалізації; розгортання у тренінгу психологічної структури учбово-професійної діяльності; розвиток вищих психічних та психологічних функцій суб'єкта учбово-професійної діяльності; становлення професійної компетентності майбутнього фахівця; запуск рефлексивних процесів особистості, спрямованих на її самозміну та саморозвиток.

На індивідуальному рівні психологічний супровід професійної соціалізації полягає у діагностиці та корекції відхилень в особистісному розвитку та психологічному стані, наданні допомоги у кризові періоди

особистого життя шляхом психологічного консультування та психотерапевтичного впливу, а також психологічної підтримки у ході отримання індивідуального професійного (практичного) досвіду. Набуття первинного колективного (групового) та індивідуального професійного досвіду, як елемент професійної соціалізації у ході отримання інституціональної освіти, будучи важливим завданням підготовки майбутнього юриста вимагає спеціальної психолого-педагогічної організації навчального процесу, який би задовольняв професійні інтереси особи, формував мотивацію на досягнення успіху у майбутній професійній діяльності та розвивав компетентну особистість професіонала. Такий підхід до учбово-професійної діяльності потребує створення нових освітніх інституцій, технологій, методик, інформації, знань, метою котрих є формування компетентності, соціальної мобільності, готовності до інновацій, оскільки тільки через освіту можливо сформувати особистість творчого професіонала. Саме «через освіту й освітній простір людина набуває можливості віднайти і зберегти себе у своїй самості, а з іншого боку – проектувати свою життєдіяльність і будувати її за цим проектом...» [4, с. 35].

Розробка сучасної концепції вищої освіти, метою якої є формування компетентності майбутнього фахівця, його динамізму, здатності до зміни і розвитку, вирішення і постановки нових завдань, набуття ним професійного досвіду, розглядається нами як один з ключових аспектів професійної соціалізації. В основу такої концепції, на наш погляд, можуть бути покладені принципи психологічної технології розвивальної освіти, розробленої науковою школою Л.С. Виготського (В.В. Давидов, А.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, В.В. Рєпкін та ін.):

- принцип розвитку – управління темпами і змістом психічного розвитку суб'єктів навчання;
- принцип генетичної логіки – набуття, збереження і застосування знань у формі теоретичних понять;
- принцип предметності – алгоритмізація дій з предметами для вичленення змісту поняття і зображення його у вигляді знакових моделей (матеріальних, графічних, буквено-семантичних);
- принцип учбового цілепокладання – самостійне визначення системи учбових цілей і способів їх досягнення (планування своєї учбово-професійної діяльності);
- принцип зрушення мотивів на ціль – виникнення нових мотивів у результаті групової роботи;
- принцип спільно-розподіленої діяльності – перетворення початкової практичної задачі в учбово-практичну, учбово-дослідницьку й учбово-теоретичну у процесі групової (колективної) діяльності;
- принцип інтеріоризації – перехід від колективної діяльності до індивідуальної;
- принцип єдності рівня засвоєння знань, типу мислення і характеру учбових дій, як принцип психологічної діагностики якості знань [1].

Метою розвивальної освіти є формування ставлення людини до себе як до суб'єкта власних знань, умінь, навичок, досвіду, що породжує її ініціативність і самостійність у їх засвоєнні і набутті. Реалізація наведених вище принципів розвивальної освіти створює необхідне підґрунтя для успішної професійної соціалізації особи та її входження як професіонала-правознавця в інші сфери соціального буття. Оволодінню професійними знаннями та навичками, необхідними для подальшої адаптації у виробничому середовищі за межами ВНЗ, також сприяє впровадження в освітній простір юриста організаційно-діяльнісних ігор, у межах яких розгортається процес колективного мислення з метою самостійного знаходження способів вирішення професійних задач, які можуть бути реалізовані у соціальній практиці. У процесі організаційно-діялісної гри студенти включаються у проектування оптимального професійного простору для вирішення завдань правотворчої, правозахисної та правозастосовної діяльності; залучаються до проектування вирішення проблем з того чи іншого виду юридичної діяльності; включаються у співробітництво з «зовнішніми» соціально-економічними інституціями міського, регіонального та державного рівнів задля вирішення складних міжпрофесійних та міжкультурних проблем. Уключення студентів у процес соціального проектування у ході організаційно-діялісної гри дозволяє їм накопичувати професійний досвід та створює інноваційний ресурс розвитку за рахунок отримання досвіду колективної мислєдіяльності та рефлексії. Загалом слід відмітити, що професійно-особистісний розвиток (професіогенези) людини явище перманентне й обмежене лише внутрішніми настановами особистості щодо реалізації професійних домагань.

Висновки. Входження у професію та активне засвоєння її норм, принципів, виробничого порядку обумовлене не тільки і не стільки «полем можливостей», скільки особистісним прагненням до рівня «прийнятної» соціалізації та бажаного самовдосконалення у трудовій діяльності. Професія – неопераціональна характеристика трудової активності людини. Насамперед, це – певний соціально-психологічний простір, у якому особа реалізує свої внутрішні потенції та самовдосконалюється. Значною мірою професіогенеза особистості обумовлює інституалізований освітній простір, у якому відбувається первинна професійна адаптація. Психологічний супровід цього процесу є вкрай важливим, оскільки саме у період отримання професійної освіти формується соціальний статус людини. Особливо це стосується суспільно орієнтованих професій, зокрема юристів, психологічна підготовка та освіченість яких є запорукою ефективної професійної діяльності (розвиток аналітичного та логічного мислення, комунікативних здібностей, здатності до пізнання явищ суспільної дійсності) та втілення принципів «розумій» та «не зашкодь» на практиці. Однак останнє потребує спеціального дослідження результати якого будуть висвітлені у наступних публікаціях.

Список використаних джерел:

1. Євдокимова Н.О. Розвивальна освіта як технологія навчання у ВНЗ / Н.О.Євдокимова // Вісник Харківського національного університету. — №842. — (Серія «Психологія») : збірник наукових праць. — Вип. 41. — Харків: Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, 2009. — С. 100—106.
2. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) : монографія / Л.І. Мороз. — Івано-
3. Франківськ: ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2007. — 312 с.
4. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-психологічні засади розвитку. Монографія. — Чернівці: Технодрук, 2010. — 486 с.
5. Ткач Т.В. Дискурсивно-психологічний аналіз моделей освітнього простору / Т.В. Ткач // Інституціональна парадигма цивілізаційного розвитку: монографія: у 4 кн. / за ред. А. Ткача. — Запоріжжя: КПУ, 2008. — Кн. 3: Інституціональна трансформація соціального простору. — С. 23—64.
6. Тоффлер Э Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. — М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. — 557с.
7. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами. — М.: Академия, 2003 — 368 с.
8. Швалб Ю.М. Задачный подход к построению учебного тренинга в вузе / Ю.М.Швалб // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку» (27—28 травня 2005 р., м. Донецьк). — Ч.2. — Донецьк: ДЮІ МВС при Дон-НУ, 2005. — С. 15—24.

Резюме. В статье рассматриваются психологические аспекты профессиональной социализации будущих юристов, которая предусматривает создание системы психологического сопровождения юридического образования.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная социализация, психологические технологии юридического образования.

Summary. The questions of professional socialization in high school, which provides for a system of psychological support for legal education.

Keywords: professional work, teaching and professional activities, professional socialization, psychological technology of legal education.

УДК 159.922.27:616.853

А.В.ЗІНЧЕНКО

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ

Резюме. У статті розглядається один з механізмів соціальної адаптації хворих на епілепсію – життєстійкість. Життєстійкість являє собою певну життєстверджувальну систему уявлень людини про себе, навколишній світ, здатність до активності у стресогенних умовах (копінг-поведінка), що проявляється у здатності до контролю, прийняття ризику та залученості. Результати проведеного експериментального дослідження за допомогою тесту життєстійкості Д.О.Леонтьєва представлені, спираючись на виділені на основі збору анамнестичних даних і з урахуванням виділених критеріїв соціальної адаптації рівні. Описана й проаналізована життєстійкість хворих на епілепсію для трьох груп хворих: адаптовані хворі – група з високим рівнем адаптації; частково адаптовані – з середнім рівнем адаптації; погано адаптовані – з низьким рівнем адаптації.

Ключові слова: адаптація, життєстійкість, залученість, контроль, прийняття ризику, соціальна адаптація, рівні адаптації.

В останні роки надзвичайно актуальним стає питання розповсюдженості різноманітних психічних захворювань серед населення України. Це спричинило необхідність ранньої діагностики, адекватних методів лікування, психокорекції, реабілітації даного контингенту хворих. Саме епілепсія як найбільш розповсюджене неврологічне захворювання, що часто супроводжується психічними розладами, посідає у цій структурі провідне місце. Епілепсія – хронічне поліетіологічне захворювання головного мозку, характерним клінічним симптомом якого є раптово повторювані судомні напади, що спричинює появу стійких змін характеру та викликає соціальну дезадаптацію цих хворих. У порівнянні з іншими нервово-психічними захворюваннями саме епілепсія суттєво впливає на якість соціального життя пацієнтів. Проблема соціалізації осіб, що страждають психоневрологічними захворюваннями, знаходиться в центрі уваги зарубіжних та вітчизняних дослідників (Дж.Андерсон [8], О.І.Болдирев[1], Л.І.Вассерман[2], С.А.Громов[3], І.Я.Гурович[4], М.В.Кабанов[5],

В.Ю.Шестаков[7]та ін.). Для епілептичних хворих великого значення набувають питання психологічної та соціальної адаптації, реабілітації, навчання, вибору професії та працевлаштування, створення сім'ї і налагодження позитивних родинних стосунків. Тому своєчасними й актуальними є пошуки шляхів та способів покращення соціально-психологічної адаптації психічнохворих.

Згідно з нашим припущенням, одним із механізмів соціальної адаптації людини, і, зокрема, хворих на епілепсію, є життєстверджувальна система уявлень людини про себе, навколишній світ, а також поведінка, що забезпечує збереження здоров'я й оптимальний рівень працездатності та активності у стресогенних умовах (копінг-поведінка). Компоненти цієї диспозиції (залученість, контроль та прийняття ризику) поєднуються у виділеному С.Мадді понятті життєстійкості. Згідно з С.Мадді та Кобасом [9], на виникнення стресу впливають різні чинники: природжена вразливість організму (наприклад, схильність до різних захворювань), зовнішні події, переконання людини, її вміння справлятися зі стресовою ситуацією тощо. Якщо перші не завжди підвладні нашому контролю, то розвиток трансформаційних копінг-стратегій і життєстійкості допомагає пом'якшенню наслідків стресу. Життєстійкі переконання впливають на оцінку ситуації: завдяки готовності активно діяти і впевненості в можливість впливати на ситуацію вона сприймається як менш травматична, що сприяє активному подоланню труднощів. Вона стимулює турботу про власне здоров'я та благополуччя (наприклад, щоденна зарядка, дотримання дієти, дотримання розпорядку дня, планування роботи тощо), за рахунок чого напруга і стрес не переростають у хронічні і не призводять до психосоматичних захворювань.

Дослідження життєстійкості відбувалось за допомогою методики Д.О.Леонтьєва[6]. Використання тесту життєстійкості Д.О.Леонтьєва було спрямовано на визначення життєстверджувальної системи уявлень людини про себе, навколишній світ, оптимальний рівень працездатності та активності в стресогенних умовах (копінг-поведінку). Сорок п'ять питань тесту дають можливість визначити компоненти життєстійкості – залученість, контроль та прийняття ризику.

У дослідженні брали участь 146 осіб, які знаходились на стаціонарному лікуванні 19-го відділення Київської міської психоневрологічної лікарні №1 і мають у діагнозі ту чи іншу форму епілепсії, поставлену за результатами клінічного обстеження фахівцями-епілептологами клініки. У результаті збору анамнестичних даних і з урахуванням виділених критеріїв соціальної адаптації хворих та специфіки епілептичного захворювання було виділено серед досліджуваних три групи: адаптовані хворі – група з високим рівнем адаптації; частково адаптовані – з середнім рівнем адаптації; погано адаптовані – з низьким рівнем адаптації. Таким чином, до групи з високим рівнем адаптації увійшли 20 осіб (13,7%) досліджуваної вибірки, до групи середнього рівня – 74 особи (50,7%), до групи низького рівня – 52 особи (35,6%). Результати дослідження життєстійкості показали наступні дані, подані у таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл показників життєстійкості (за методикою Д.О. Леонтьєва)

N=146

Показники тесту	Рівні адаптованості			Разом (середнє)
	Високий	Середній	Низький	
Залученість	40,1	33,1	31,5	34,9
Контроль	31,1	24,3	24,6	26,67
Прийняття ризику	14,1	12,1	12,5	12,9
Життєстійкість	85,4	69,6	69,2	74,73

Як виявляється, група з більшою адаптованістю показала вищі результати з загальної життєстійкості (85,4 б. у порівнянні з 69,6 б. для групи середнього рівня адаптації та 69,2 б. для групи з низькою адаптацією) (рис. 1), залученості (відповідно 40,1 б. та 33,1 б. і 31,56.) та контролю (відповідно 31,1 б. та 24,3 б., 24,6 б.).

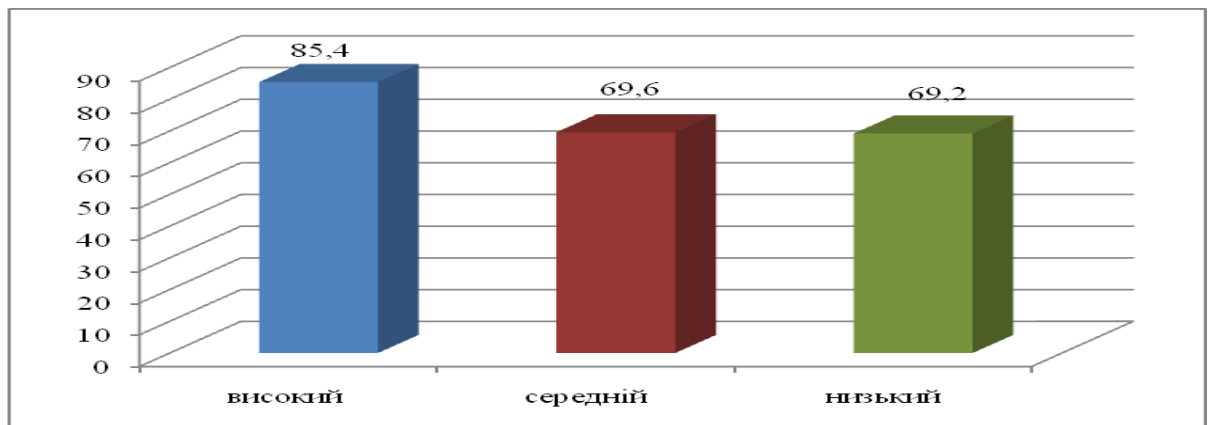


Рис.1. Показники загальної життєстійкості у досліджуваних групах (у %)

Життєстійкість пов'язана зі стійким переживанням людиною своїх дій і навколишніх подій «як цікавих і радісних (залученість), як результатів особистісного вибору та ініціативи (контроль), як важливого стимулу до засвоєння нового (прийняття ризику)» (Maddi, Kobasa, 1999 [9, p. 85]).

Залученість передбачає переконаність особистості у тому, що це дає максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для неї. Людина з розвинутою залученістю отримує задоволення від власної діяльності. Відсутність подібних переконань, навпаки, породжує почуття відстороненості, відчуття себе «поза» життям. С.Мадді вважає, що якщо людина відчуває впевненість у собі і в тому, що світ великодушний, їй властива залученість. Більша розвиненість цього компонента у хворих з високим рівнем соціальної адаптації у порівнянні з тими, у кого цей рівень нижчий, є логічним поясненням їх кращої адаптованості, оскільки містить активну позитивну життєву позицію.

Контроль являє собою переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається. Протилежним до контролю є відчуття власної безпорадності. Людина з досить розвиненим компонентом контролю відчуває себе господарем, автором власної діяльності, всього життєвого шляху. Вищі його показники - у групі з високою адаптацією, знижені - в групах з нижчою соціальною адаптацією, підтверджуються попередніми даними, що засвідчують значну роль самоконтролю в адаптаційному процесі.

Третій компонент життєстійкості – «*прийняття ризику*» – не показав значущих відмінностей, що були отримані за попередніми показниками. Прийняття ризику показує наявність переконаності людини в тому, що все, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок нових знань, набутих із досвіду, причому неважливо, чи позитивного чи негативного характеру. Людина, яка розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти при відсутності надійних гарантій на успіх, на свій страх і ризик, вважаючи, що прагнення до простого комфорту і безпеки збіднює життя особистості. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання. Зрозуміло, що будь-яка хвороба й епілепсія зокрема, не є тією обставиною, що сприяє покращенню життя і стимулює до нових звершень. І хоча є безліч щасливих історій, коли людина, вилікувавшись від важкої хвороби (наприклад, раку), отримувала новий, дієвіший, морально-етичніший поштовх у житті, стосовно епілепсії такі випадки не описані в епілептичній літературі. А відтак, знаходження в хворобі джерела своїх нових досягнень у хворих на епілепсію усіх досліджуваних груп значно обмежено: 14,1 б, 12,1 б. та 12,5 б. відповідно (рис. 2.).

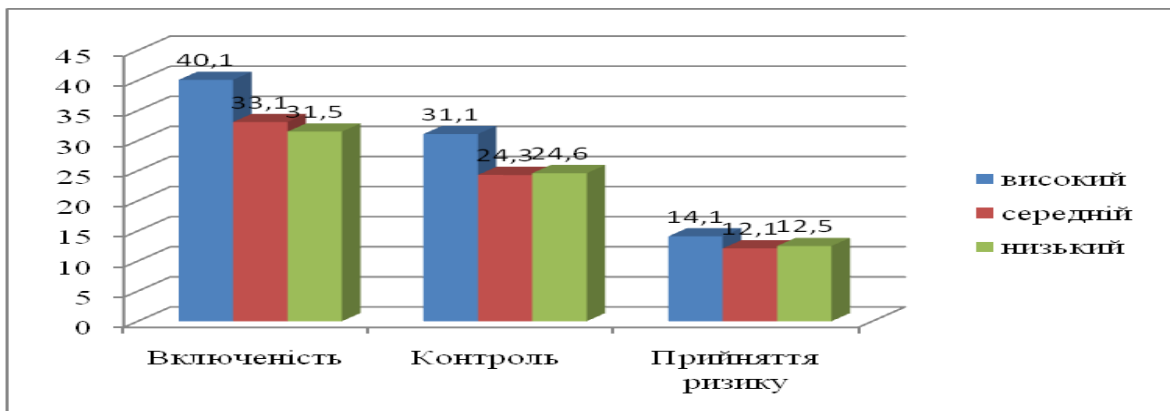


Рис.2. Порівняння показників життєстійкості за досліджуваними групами

Отже, результати методики Д.О.Леонтьєва дозволили виділити як психологічний механізм ефективної соціальної адаптації індивіда *життєстійкість* - переконання людини та її вміння справлятися зі стресовою ситуацією. Дія цього механізму в процесі адаптації полягає у наступному: життєстверджувальні переконання дозволяють особистості оцінити змінну ситуацію як таку, з якою можна справитися; ця оцінка додає впевненості у можливості впливати і формує готовність до активних дій. Останні спрямовуються на активне подолання наявних труднощів. Найактивнішими компонентами життєстійкості, що стимулюють адаптаційний процес хворих на епілепсію, є залученість та контроль. Схема роботи цього механізму представлена на рис. 3.

Результати кореляційного аналізу (за методом кореляцій Пірсона, проведеного за допомогою статистичного пакету SPSS-10 для Windows) показали ряд значущих взаємодій відповідно до ступеня адаптованості хворих. Тісна цільність взаємозв'язків була виявлена між субшкалами тесту Д.О.Леонтьєва: життєстійкість в усіх групах корелює з такими її компонентами, як контроль та залученість, тоді як шкала «схильність до ризику» таких зв'язків не виявляє. На нашу думку, цей взаємозв'язок відображає загальну тенденцію перебігу захворювання та особливості соціально-психологічної адаптації окремих досліджуваних груп.

Висновки. Таким чином, проведене емпіричне дослідження дозволило дійти висновку про те, що психологічними механізмами, що сприяють ефективності соціальної адаптації хворих, є життєстійкість, що складає систему переконань людини стосовно себе та найколишнього світу і включає активну дієву позицію, спрямовану на знаходження нових способів взаємодії з оточенням у змінних умовах (копінг-поведінка); позитивне самосприйняття та прийняття інших; контроль та самоконтроль, які підвищують впевненість у тому,

що труднощі можна подолати; усвідомлення потреб у змінах і прийняття нової ситуації, що потребує пристосування.

Список використаних джерел:

1. Болдырев А.И. Эпилепсия у взрослых./ А.И.Болдырев 2-е издание перераб. и дополн. АМН СССР – М.: Медицина, 1984 – 288с.
2. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика при эпилепсии / Л.И.Вассерман // Журнал «Современная психиатрия им. П.Б. Ганнушкина». – 1998. – № 5. — С. 22-26.
3. Громов С.А. Контролируемая эпилепсия. Клиника, диагностика и лечение. /С.А.Громов. Санкт-Петербург, 2004. – 302 с.
4. Гурович И.Я. Социальная и клиническая психиатрия./ Гл.ред. И.Я.Гурович – Том 16. Выпуск 1 Социальная и клиническая психиатрия. Издание Российского общества психиатров, Московского научно-исследовательского института психиатрии МЗ РФ, М., 2006. – 112 с.
5. Кабанов М. М. Психосоциальная реабилитация и социальная психиатрия / М. М. Кабанов. СПб.: Медицина, 1998. – 252 с.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости./ Д.А.Леонтьев, Е.И.Рассказова М.: Смысл, 2006.– 63 с.
7. Шестаков В.Ю. Качество жизни и социальное функционирование больных эпилепсией и разработка модели по оптимизации психиатрической специализированной службы (региональный аспект) : диссертация ... кандидата медицинских наук : 14.00.18 / Шестаков Владимир Юрьевич; Московский научно-исследовательский институт психиатрии]. – Москва, 2007. – 208 с.
8. Anderson J. S. The quality of life of persons with chronic fatigue syndrome / J.S. Anderson, C.E. Ferrans // J.Nerv. Ment.Dis. 1997. – Vol. 185, N 6. – P.359 – 367.
9. Maddi S. The Personalite Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain // Consulting Psychology Journal:Practice and Research.Vol.51,№ 2.1999. P.83-94.

Резюме. В статье рассматривается один из механизмов социальной адаптации больных эпилепсией – жизнестойкость. Жизнестойкость представляет собой определенную жизнеутверждающую систему представлений человека о себе, окружающем мире, активность в стрессогенных условиях (копинг-поведение), проявляющиеся в контроле, принятии риска и вовлеченности. Результаты проведенного при помощи теста жизнестойкости Д.А.Леонтьева экспериментального исследования представлены с учетом выделенных уровней социальной адаптации. Описана и проанализирована жизнестойкость больных эпилепсией для трех групп больных: адаптированные больные – группа с высоким уровнем адаптации; частично адаптированные – со средним уровнем адаптации; плохо адаптированные – с низким уровнем адаптации.

Ключевые слова: адаптация, вовлеченность, жизнестойкость, контроль, принятие риска, социальная адаптация, уровни адаптации.

Summary. In this article one of the mechanisms of social adaptation of patients with epilepsy is considered – viability. Viability is a cosmopolitan system of ideas about man himself, the world, the ability to be active in stressful environments (coping behavior), resulting in the ability to control, risk-taking and involvement. The results of an experimental study using D. Leontyev test viability are presented based on selected levels which based on collecting of anamnestic information and with taking into account the selected criteria's of social adaptation. The viability of patients with epilepsy is described and analyzed for three groups of patients: adapted patients - a group with a high level of adaptation, adapted partially - with an average level of adaptation; adapted poorly - with low levels adaptation.

Key words: adaptation, viability, involvement, control, risk-taking, social adaptation, levels of adaptation.

УДК 159.955

С.А.КОЗАЧУК, О.В.ПОРТЯНА

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

Резюме У статті висвітлено теоретико - методологічні основи дослідження пізнавальної активності. Автори простежують розвиток уявлень про роль пізнання з часів Античності до наших днів. Особливу увагу приділено розгляду проблеми пізнавальної активності у зв'язку з теорією діалектичного матеріалізму, що обумовлено виключним впливом, який це вчення справило на розвиток уявлень про пізнавальну активність у вітчизняній психології. Встановлено, що в контексті діалектичного матеріалізму пізнавальна активність визначається як функціонально - динамічна якість особистості, яка виявляється в діяльності і детермінується соціально - історичними умовами людського буття. Визначено невід'ємні характеристики пізнавальної активності людини, а саме, суб'єктність, ініціативність, цілеспрямованість, прогнозування та моделювання майбутнього. У статті вказується також на наявність проблем з даної проблематики, які ще не знайшли належного наукового висвітлення.

Ключові слова: *пізнавальна активність, пізнання, теоретико-методологічні засади.*

Постановка проблеми. Невід'ємними ознаками третього тисячоліття є глобалізація, масова культура, інформаційне суспільство. Сучасна людина змушена жити і працювати, дотримуючись шаленого темпу, вона повинна бути здатна витримувати високу конкуренцію у різних сферах своєї діяльності. З урахуванням реалій сучасного життя однією з необхідних умов досягнення людиною життєвого успіху є розвинена пізнавальна активність – властивість, що не лише забезпечує здатність опрацьовувати значні обсяги інформації та орієнтуватися у великих інформаційних потоках, але сприяє особистісному зростанню і становленню професійної компетентності. До різних аспектів проблеми пізнавальної активності зверталися Л.П.Аристова, Д.Б.Богоявленська, Д.В.Вількєєв, Д.Б.Годовікова, М.О.Данілов, Б.П.Єсіпов, М.І.Лісіна, В.І.Лозова, А.К.Маркова, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.О.Моляко, Н.О.Половнікова, О.Я.Савченко, О.В.Скрипченко, І.Ф.Харламов, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна та ін.. Незважаючи на актуальність та багатогранність дослідження проблеми, деякі її аспекти залишаються недостатньо висвітленими. Зокрема, ґрунтовного аналізу потребує питання теоретико-методологічних основ дослідження пізнавальної активності.

Метою статті є вивчення теоретико-методологічних засад дослідження проблеми пізнавальної активності.

Виклад основного матеріалу. Проблема пізнання людиною світу з давніх часів привертала до себе увагу мислителів та філософів, теоретиків і дослідників. Чи пізнаваний світ? Якщо так, то за допомогою яких засобів людина здатна збагнути реальність, що оточує її? Якою є роль самої людини у пізнанні нею навколишньої дійсності? У різні часи представники різних філософських і наукових шкіл та напрямів давали неоднакові, іноді навіть взаємовиключні, відповіді на ці питання. А втім, їх вирішення і дотепер залишається далеким від одностайності та вичерпності. Водночас, значущість проблеми пізнання та пізнавальної активності є очевидною, а прагнення її розв'язання глибоко вкорінене у людську природу. Можемо припустити, що над цими питаннями людина почала замислюватися ще в доісторичні часи. Свідченням важливості проблеми пізнання для наших далеких пращурів є стародавні міфи і легенди. Серед найбільш яскравих сюжетів – закарбований у Біблії міф про вигнання з раю перших людей. Відповідно до нього, людська історія починається після того, як прадавні люди – Адам і Єва – порушують заборону куштувати плоди з дерева, «що дає знання» [1]. Відтак, власне акт пізнавальної активності стає першим кроком у становленні людини, першим щаблем у її історичному поступі. Біблійний текст отримав багато різноманітних інтерпретацій, але звернімося до тлумачення, запропонованого відомим американським психологом Еріхом Фроммом. Е. Фромм стверджує, що у процесі еволюції людина втратила свою доісторичну єдність з природою, вона позбулася потужних інстинктів, водночас розвинувши свій розум, інтелект. Таке поєднання послаблених тваринних інстинктів з надлишком раціонального мислення перетворило людину у своєрідну помилку природи. «Володіючи свідомістю і самосвідомістю, людина виділяє себе із середовища, розуміє свою ізольованість від природи та інших людей. Це згодом призводить до усвідомлення своєї необізнаності, своєї безпорадності у світі і, зрештою, до розуміння кінечності свого буття, неминучості смерті» [2, с. 278].

Відтак, здатність до пізнання стає одночасно і благом, і прокляттям. З одного боку, розвинений розум та пізнавальна активність дають людині можливість вижити, адаптуватися до нових умов, перетворити і змінити довкілля, а з іншого – змушують замислюватися над тими питаннями, що пов'язані із сутністю людського буття, але які не мають відповіді, а отже стають причиною найтяжчого душевного болю і невичерпного людського страждання. Метафоричне відображення проблематики пізнавальної активності у міфології доісторичних часів поступається філософській рефлексії епохи Античності, що найбільш яскраво представлена концепціями Платона і Аристотеля. Згідно з Платоном [3], [4], основою пізнання є пригадування душою того, що вона знала, перебуваючи у божественному світі ідей, але забула, переселившись у людське тіло. Адже безсмертна душа у проміжках між земними втіленнями перебуває в ідеальному світі, де споглядає ідеї речей – «ейдоси», досконалі зразки, прообрази реальних предметів. Платон визнавав, що пізнавати світ можна за допомогою почуттів (які звернені до земного світу речей) та розуму, що осмислює світ ідей. Відтак, існує два шляхи пізнання – чуттєве та розумне. Але найголовнішим шляхом у пізнанні дійсності все ж залишається пригадування. Адже людина здатна пізнавати, сприймаючи реальність за допомогою відчуттів, і просуваячись до осягнення сутності речей шляхом логічного розмірковування лише тому, що її душа колись вже знала істину, перебуваючи у божественному світі. Не погоджуючись з Платоном, Аристотель [5] головним джерелом пізнання вважає не відірвані від речей ідеї, але живий організм, де тілесне і духовне утворюють нерозривну єдність. А ідейне багатство світу, що приховане у чуттєво сприйнятих земних речах, на його думку, розкривається людині у безпосередньому спілкуванні з ними. Аналізуючи здатність людської душі відчувати, уявляти та мислити, Аристотель доходить висновку, що пізнання здійснюється за допомогою асоціацій і логічних операцій, які забезпечують утворення понять. Водночас, філософ стверджує, що пізнання реальності відбувається не лише за допомогою мислення. Поряд з логічним, раціональним пізнанням, він також визнає існування вродженого, інтуїтивного знання, яке не усвідомлюється людиною, але актуалізується нею в процесі навчання чи розмірковування.

Увібравши основні досягнення античності та ставши її спадкоємницею, середньовічна християнська культура відкинула язичницьке ставлення до світу, а це, в свою чергу, позначилося і на тлумаченні феномену пізнання – його сутності та спрямованості. Протиставивши античній захопленості предметним світом –

духовність, культу задоволення – аскетичний ідеал, середньовічна людина замість спостерігати явища природи та розмірковувати над їхньою сутністю намагається пізнати самого Бога, звертаючись заради цього до книжного знання, біблійних текстів та їхніх численних інтерпретацій [6]. Світ для середньовічної людини – це книга, написана незрозумілою мовою (латиною, грецькою, єврейською, арабською). Пізнавальний обрій середньовіччя обмежений текстами, що без кінця переписуються і тлумачаться. Людський розум за таких умов не здатний протиснутися до пізнання природних явищ, адже він спрямований на книжні символи, де один символічний шар накладається на інший, заплутуючи розуміння і ускладнюючи осмислення. Відтак, в епоху Середньовіччя предметом пізнання стає не природа, світ предметів та явищ, але прихований і глибоко змістовний світ книжних текстів – особливий світ знакової, символічної реальності. Відкриття якісно нової символічної сфери дійсності спрямовує увагу середньовічної людини на її власний внутрішній світ, пізнання якого стає для неї тепер більш важливим, аніж пізнання довкілля і отримання яскравих зовнішніх вражень: «І люди йдуть дивуватися гірським висотам, морським валам, річним просторам, океану, що охоплює землю, кругообертання зірок, – а самих себе лишають в стороні!» – з докором наставляє своїх сучасників Блаженний Августин у своїй «Сповіді» [7].

Епоха Відродження стає антитезою до попередньої історичної доби. На відміну від Середньовіччя, що зосереджувалася на пізнанні сутності Бога та людської душі, відмовилося від намагання досягнути інших явищ природи та суспільства, Ренесанс, оспівуючи велич людини, зумовлює виникнення зацікавленості її особистісними проблемами, викликає прагнення пізнати її життєвий шлях, розкрити чинники становлення та умови найповнішого розкриття її задатків, здібностей, сутнісних сил. Водночас, вивільнення людини, збагнення її могутності та творчого потенціалу неочікувано обертається страхом перед тими силами, що приховуються у людській душі та образами, які вона сама створює у власній уяві, але не спроможна приборкати. Адже ці сили є не тільки творчими, вони, зрештою, здатні призвести людину до загибелі. Відтак, типові для європейського мистецтва часів Відродження фаустівські сюжети відображають ідею, згідно з якою пізнання здатне зіштовхнути людство у прірву Армагеддону, катаклізмів, апокаліпсису, тобто є деструктивним і може мати жахливі непередбачувані наслідки [8]. І хоча найвидатніші мислителі епохи Ренесансу, прославляючи велич людини, наділяли її титанічними творчими силами і прирівнювали до Бога, а Новий час, захоплюючись емпіризмом та раціоналізмом, намагався пізнати причини і приховані сили усіх речей (і за рахунок цього розширити владу людини над природою, зробивши її всемогутньою), справжньої активності та суб'єктності людина, що пізнає світ, набуває лише у тлумаченні Німецької класичної філософії, зокрема, у концепції її засновника – Іммануїла Канта. Кант [9], ґрунтуючи свою теорію на дослідженні пізнавальних здібностей людського розуму, вперше звертається до проблеми взаємин суб'єкта і об'єкта; стосунків між людиною, яка пізнає світ, і об'єктивною дійсністю, яка підлягає досягненню. Кантівська теорія пізнання по-новому тлумачить і сам процес пізнання. З індивідуально-психологічного акту, яким пізнання було у картезіанців та емпіриків Нового часу, воно стає об'єктивним процесом, що має закономірні і всезагальні форми. При цьому процес пізнання Кант розуміє не як пасивне копіювання суб'єктом об'єкту, але як активний творчий процес синтезу нового змісту. Кант доходить висновку: своєрідність пізнавальних здібностей людини позначається на її досвіді таким чином, що картина світу, яка існує в людській свідомості, ніколи не буде відповідати самій дійсності. Зовнішній світ, стверджує філософ, впливає на наші відчуття, сповнюючи їх хаосом вражень. Але після того як цей хаос впорядковується за допомогою форм споглядання і категорій розсудку, людина вже має справу із власним досвідом, який свідчить не лише про існування довкілля, але й про особливості власне пізнавальних здібностей, про всезагальні правила і форми пізнавального процесу. Кенігсберзький мислитель наполягає, що пізнавати можна лише зміст досвіду, його передумови, але не більше. Відтак, відкривши загальні передумови пізнавального процесу, Кант протиставляє людське пізнання об'єктивно існуючій дійсності.

Ідея суб'єктності, активного діяльнісного начала, запропонована Німецькою класичною філософією, знайшла своє подальше розгортання в марксистській теорії та філософії В.І.Ульянова-Леніна, що згодом лягли в основу радянської психологічної науки в цілому та розробки в її межах проблеми пізнавальної активності, зокрема. Так, провідний український психолог Г.С.Костюк у своїй праці «В.І.Ленін і психологічна наука» (1970) стверджує: «Теоретичні основи наукової психології заклали К.Маркс і Ф.Енгельс у розробленому ними діалектико-матеріалістичному світорозумінні» [10, с. 15], водночас визнаючи, що «світова психологічна наука залишалась осторонь їхніх філософських ідей» [10, с. 15]. Дійсно, ідеї марксистської, а згодом і ленінської, теорії стали вирішальними для радянської психології, на багато десятиліть визначаючи як теоретико-методологічні підходи, так і основну проблематику дослідження вітчизняної психологічної науки. Так, спираючись на марксистську ідею про використання людиною знаряддя праці для перетворення зовнішнього світу природи, Л.С.Виготський [11] вводить у психологію поняття «знаку» – штучно створеного самою людиною стимулу як психологічного знаряддя, що дозволяє їй оволодівати власною психікою та керувати поведінкою. Розв'язання висунутої Л.С.Виготським проблеми розвитку вищих психічних функцій та культурної поведінки, зрештою, полягає у тому, що людина у процесі філогенетичного та онтогенетичного розвитку стає господарем власної поведінки, якою може керувати за власним бажанням. Тобто сутність людської психіки та власне людського способу пізнання, за Л.С.Виготським, складає саме активність, здатність за допомогою знакової самостимуляції бути господарем власних психічних станів і процесів та керувати своїми поведінковими актами.

Відтак, предметом особливої уваги Виготського стає характер активного втручання людини в ситуацію, активна роль людської поведінки, яка полягає, зокрема, у введенні нових стимулів. Стимул стає знаряддям

людської діяльності. Більш того, людина сама створює стимули, які визначають її реакції та використовує ці стимули для оволодіння процесами власної поведінки (кидання жереба, зав'язування вузлика на пам'ять, рахунок на пальцях тощо). Іншими словами, людина сама бере активну участь у визначенні власної поведінки за допомогою штучно створених нею стимулів-засобів. Маркисько-ленінська філософія стала основою теорії, заснованої учнем і послідовником Л.С.Виготського, визнаним лідером радянської психології 40 – 70 –х р.р. – О.М.Леонтьєвим. На основі ленінської теорії відображення О.М.Леонтьєв розгортає дослідження проблем розвитку психіки у тваринному світі [12], а марксистська ідея соціальної зумовленості людського буття стає підґрунтям для створення визначального для радянської психології діяльнісного підходу [13], в межах якого і здійснюватиметься подальша психологічна розробка проблеми активності. Творче опрацювання марксистської ідеї, згідно з якою, процес оволодіння людиною природи та її перетворення шляхом продуктивної, трудової діяльності відповідно до власних цілей є одночасно і процесом трансформації людиною самої себе, її власною історією, створенням суто людського в людині, підводить О.М.Леонтьєва до розуміння діяльності як головної рушійної сили розвитку психіки.

Вагомий внесок у розробку проблеми активності був зроблений радянським фізіологом М.О.Бернштейном [14], [15], який висунув ідею створення окремої наукової галузі, що отримала назву фізіології активності і мала прийти на зміну традиційній фізіології, яка робила висновки на основі дослідження організм у стані спокою та рівноваги. Свої розробки радянський вчений також ґрунтував на діалектико-матеріалістичній теорії пізнання, основою якої є відображення. Сутність відображення, згідно з вченням класиків марксизму-ленінізму, полягає у тому, що воно «відбувається в ході взаємодії живої істоти, насамперед людини як суб'єкта, з об'єктивною дійсністю. Предмети і явища дійсності впливають на людину. Вона активно відповідає на ці впливи, мозок перетворює їх енергію у внутрішні психічні стани, в суб'єктивні образи, в явища свідомості людини, які орієнтують її в зовнішньому світі, спонукають до дій і регулюють їх» [10, с. 22]. Водночас, у своїх дослідженнях Бернштейн не обмежується класичним тлумаченням відображення, його особливий внесок полягає у введенні нового поняття – «випереджальне відображення». Завдяки випереджальному відображенню, на думку вченого, організм здатний передбачати, прогнозувати умови, в яких йому доведеться діяти у майбутньому, а не тільки зберігати відомості про минуле та відповідати на діючі подразники. Організм стикається зі світом, вже маючи запас проєктів можливих реакцій. У створенні цих проєктів виявляється активність організму, як здатність до творчості, створення нового, побудова «потрібного результату» майбутнього. Спираючись на ці висновки, Бернштейн пропонує нове розуміння причин поведінки живих істот: важливим спонуканням до активності, на його думку, є не стільки безпосередня дія подразника на органи відчуття, але створення моделі можливої майбутньої дії.

Поняття активності було центральним у дослідженнях Бернштейна, сутність якої вчений вбачав у здатності живої істоти до ініціативності, цілеспрямованості, «моделювання» майбутнього, що передбачає подолання організмом несприятливих умов середовища, а не пристосування до них. А втім, ідея активності за особливих соціально-політичних умов, що склалися у радянському суспільстві на той час мала не тільки наукове, але й ідеологічне звучання. «Ідея активності була напівмрією, напівутопією у суспільстві, життя якого в сталінський період було засноване на «реактивності» його членів по відношенню до влади. Не випадково в період хрущовської «відлиги» фізіологія активності отримала громадське звучання, а сам Бернштейн став, як би сказали в наші дні, культовою фігурою» [16, с. 374]. Проблема активності стає предметом особливої уваги радянських дослідників у 70 – 90 - і роки ХХ століття, що на думку А.В.Петровського та М.Г.Ярошевського [17] було зумовлене не лише науковими «імпульсами», але й неприйняттям певних тенденцій тогочасного суспільного життя, протестом проти таких проголошуваних радянською системою принципів, як цілковита одностайність думок в сфері ідеології; виведення мети буття кожної окремої людини з «правильно осмислених» цілей суспільного життя; гармонії особистих та суспільних інтересів тощо. Серед фундаментальних досліджень того часу, в яких висвітлюється проблематика активності, особливе місце посідають роботи К.А.Абульханової-Славської, яка визначає активність як функціонально-динамічну якість особистості, функціональний прояв особистості в діяльності, «притаманний особистості спосіб організації життя, регуляції та саморегуляції на основі інтеграції потреб, здібностей, ставлення особистості до життя, з одного боку, і вимог до особистості і обставин – з іншого» [18, с. 113 – 114]. Водночас, К.А.Абульханова-Славська наполягає на соціальній зумовленості активності особистості, вважаючи що активність суб'єкта «детермінується суспільними відносинами, соціальною позицією особистості, суспільними вимогами та нормами, що звернені до неї» [19, с. 3].

Висновки. Проведений аналіз теоретико-методологічних засад дослідження проблеми дозволяє стверджувати, що в контексті діалектико-матеріалістичної теорії пізнання активність визначається як функціонально-динамічна якість особистості, що проявляється в діяльності і детермінується соціально-історичними умовами людського буття. Невід'ємними характеристиками активності людини є суб'єктність, ініціативність, цілеспрямованість, подолання перешкод, прогнозування та моделювання потрібного майбутнього. Проведене дослідження не охоплює усіх аспектів проблеми пізнавальної активності особистості. Перспективними напрямками подальших розвідок стане аналіз досліджень пізнавальної активності у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці.

Список використаних джерел:

1. *Бытие*. Первая книга Моисеева. // Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. – [В Русском переводе]. – Напечатано в Финляндии. Printed in Finland by Länsi-Savo Oy / St Michel Print. – Mikkeli. – 1998.
2. *Фромм Эрих*. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм; [пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова]. – Издательство: АСТ. – 2004. – 635 с. – (Серия «Philosophy»).
3. *Платон*. Собрание сочинений в 4-х т. / Платон; [общ. ред. А.Ф.Лосева и др.; примеч. А.А.Тахо-Годи; пер. с древнегреческого 1990 г.] – М.: Мысль, 1990. – Т.1. – 1990. – 860 с. – (Серия «Философское наследие»).
4. *Платон*. Собрание сочинений в 4-х т. / Платон; [общ. ред. А.Ф.Лосева, В.Ф.Асмуса, А.А.Тахо-Годи; примеч. А.Ф.Лосева и А.А.Тахо-Годи; пер. с древнегреческого 1993 г.] – М.: Мысль, 1993. – Т.2. – 1993. – 528 с. – (Серия «Философское наследие»).
5. *Аристотель*. Сочинения. В 4-х т. / Аристотель; [авт. ст. В. Ф. Асмус ; ред. В. Ф. Асмус] Том 1. – М.: Мысль, 1975. – 550 с. – (Серия «Философское наследие»).
6. *Шкуратов В.А.* Историческая психология / Шкуратов В.А. – Изд. 2-е. – М., 1997. – 505 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.koob.ru/books/common_psychology/hist_psych.zip.
7. *Августин А.* Исповедь / Аврелий Августин; [пер. с лат. М.Е. Сергеевко; вступит. статья А. А. Столярова]. – М.: «Ренессанс», СП ИВО – Сид, 1991. – 488 с. – (Памятники религиозно-философской мысли).
8. *Роменець В.А.* Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження / Володимир Андрійович Роменець. – К.: Либідь, 2005. – 916 с.
9. *Кант І.* Критика чистого розуму / Іммануїл Кант; [пер. з нім. та приміт. І.Бурковського]. – К.: Юніверс, 2000. – 504с.
10. *Костюк Г.С.* В.І.Ленін і психологічна наука / Григорій Силович Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 14 – 69.
11. *Выготский Л.С.* Психология развития человека / Лев Семенович Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
12. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва, Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 493 с.
13. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
14. *Бернштейн Н.А.* На путях к биологии активности. – Вопросы философии, 1965, № 10. – С. 65 – 78.
15. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
16. *Степанов С.С.* Век психологии: имена и судьбы / Сергей Сергеевич Степанов. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 592 с.
17. *Петровский А.В.* Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
18. *Абульханова-Славская К.А.* Активность и сознание личности как субъекта деятельности / Ксения Александровна Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110 – 134.
19. *Абульханова-Славская К.А.* Типология активности личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. VI. – № 5. – С. 3 – 18.

Резюме. В статье освещены теоретико-методологические основы исследования познавательной активности. Авторы прослеживают развитие представлений о роли познающего человека со времен Античности до наших дней. Особое внимание уделено рассмотрению проблемы познавательной активности в связи с теорией диалектического материализма, что обусловлено исключительным влиянием, которое это учение оказало на развитие представлений о познавательной активности в отечественной психологии. Установлено, что в контексте диалектического материализма познавательная активность определяется как функционально-динамическое качество личности, которое проявляется в деятельности и детерминируется социально-историческими условиями человеческого бытия. Определены неотъемлемые характеристики познавательной активности человека, а именно, субъектность, инициативность, целенаправленность, прогнозирование и моделирование потребного будущего. В заключение статьи определены неисследованные аспекты проблемы, намечены перспективные направления дальнейшей работы.

Ключевые слова: познавательная активность, теоретико-методологические основы.

Summary. In the article the theoretical and methodological bases of cognitive activity research has been covered. Authors trace development of the ideas about role of human who have been cognizing since Antiquity times to nowadays. The special attention has been spared to consideration of problem of cognitive activity in its connection with the theory of dialectical materialism. This had been conditioned by the exceptional influencing, which this doctrine had

rendered on development of ideas about cognitive activity in home psychology. Authors have come to the deduction that in the context of dialectical materialistic theory cognitive activity had been determined as functional and dynamic quality of personality, which reveals itself in work and other activities and is determined by the social and historical conditions of human existence. In conclusion of the article the unexplored aspects of the problem have been defined, perspective further work assignments have been set.

УДК 159.923.2

Т.В. КОМАР

ДОПОМОГА ІНШИМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. У статті теоретично обґрунтована та емпірично доведена гіпотеза про те, що особистість із яскраво вираженою емпатійністю не завжди готова до допомоги іншим.

Ключові слова: розвиток особистості, просоціальна поведінка, альтруїзм, емпатія.

Постановка проблеми. Положення про те, що особистість формується у взаємодії людини з оточуючим світом, є загально визнаним і тут взаємодіють як зовнішні впливи, так і внутрішні умови. Людину як індивіда істотною мірою визначає середовище – тобто сукупність усіх взаємопов'язаних обставин, її минулих та теперішніх стосунків з іншими людьми і ситуаціями, у яких вона живе. Як феномен суспільних відносин, допомога іншому – це з одного боку, особливості відносин особистості із суспільством, яке формує особистість, а з іншого боку – специфіка особистісної позиції індивіда. З огляду на це, дуже важливим є розуміння психології допомагаючої дії, поведінки, допомагаючих відносин, які є одними з визначних чинників особистісного розвитку людини. Проблематика допомагаючих дій висвітлювалась у працях зарубіжних авторів – Дж. Броуді, Д. Дарлі, Б. Лантане, Х. Хекхаузена, С. Шварца, а також у працях вітчизняних авторів Т. Гаврилової, С. Занюк, М. Наконечної, О. Подд'якова, Є. Субботського. Аналізуючи вищесказане, ми звернули увагу на те, що допомога іншому здійснюється як єдність внутрішніх потреб людини (прагнення допомагати) та зовнішніх умов, які й призводять до всебічного розвитку особистості. Ми розглянули допомогу як деякий психологічний засіб, завдяки якому створюються умови для розвитку. У цьому випадку психологічним змістом допомоги іншому є формування індивідуально-психологічних особливостей особистості, яка допомагає.

Мета. У нашому дослідженні ця тема вивчалася у контексті особистісного розвитку підлітка, вивченні індивідуально-психологічних особливостей особистості підліткового віку, спрямованої на допомогу іншим, розкритті її психологічної природи, вивченні умов формування соціально бажаних якостей і навичок просоціальної поведінки під час участі у волонтерській діяльності.

Виклад основного матеріалу. Поняття допомога неоднозначно трактується різними авторами. Автор гуманістичної теорії особистості Е. Фромм писав, що особистість – продукт динамічної взаємодії вроджених потреб і тиску соціальних норм, в результаті якої люди отримують індивідуальність, незалежність і стають здатними впливати на соціальний прогрес і культуру. Він писав що любов – єдина активна сила закладена в людині, конструктивна форма подолання екзистенційної самотності, вона пов'язана з потребою допомагати і віддавати, а не лише брати. Поділившись з іншим тим, що у неї є, особистість зустрічає відгук, який повертається до неї і робить її збагаченою в гуманістичному розумінні і таким чином допомагає особистості розвиватися [7].

Представник гуманістичної психології Г. В. Олпорт відмічав, що «особистість – це те, чим людина є реально поза залежністю від того, як люди сприймають її якості і якими методами ми їх досліджуємо; це динамічна організація особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних рис індивіда, які визначають унікальність його взаємодії із середовищем, передусім соціальним. Наша особистість взагалі отримує популярність тільки через судження інших людей про нас; якщо ми не впливаємо на інших, як вони можуть дізнатися про нас?»[3]. Він вважав особистість відкритою системою, ядром якої є людське «Я», прагнення до розвитку власних особистісних можливостей. Розвиток особистості завжди здійснюється у взаємозв'язку з іншими людьми. Постійний розвиток особистості є основною формою її існування. В своїй концепції особистісного розвитку Е. Еріксон центральною інтегративною якістю вважає психосоціальну ідентичність. Він зазначав, що людська особистість розвивається у відповідності до принципу постійного наростання готовності людини до того, щоби її вели уперед, і в залежності від готовності допомагати, спілкуватися і взаємодіяти з соціальним колом, яке розширюється; розвиток відбувається на основі віри у себе, прийнятті свого цілісного образу в єдності з багатообразними соціальними зв'язками [3].

Сама сутність людини постійно штовхає її у напрямку розвитку. За теорією С. Л. Рубінштейна людина не пасивна ланка в системі впливів на нього зовнішніх факторів, а суб'єкт активності – особистість, яка впливає і на зовнішній світ і на себе. Вона розуміється як активна, мисляча, творча, самостійна, відповідальна, та, що розвивається[1]. «Суб'єкт в своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється. По тому, що він робить, можна визначити, що він є; напрямком його діяльності можна визначити і формувати його самого» [1]. К. Роджерс писав, що особистісний спосіб буття у світі – це нескінченний процес становлення, що людина стає особистістю в процесі створення самого себе, в процесі здійснення просоціальної поведінки, творенні сенсу свого життя, а особистісний розвиток – це процес постійних змін особистості в

напрямі дедалі повнішого розкриття своїх потенціалів, і досягненні життєвих цілей. Американський психолог А. Маслоу, який головною характеристикою особистості вважав потяг до самоактуалізації, самовираження, розкриття потенцій до творчості та любові, в основі яких лежить гуманістична потреба нести людям добро, у своїй теорії дитячого розвитку писав, що в процесі розвитку потрібне задоволення мотивів дефіциту, завдяки чому дитина зможе з віком вільно формувати менш егоцентричні мотиви (мотиви зростання). Таким чином, виховання дитини потребує задоволення базових потреб (в харчуванні, догляді, любові, безпеці та ін.) в дитинстві для того, щоб дитина, яка виросла, могла прагнути до більш загальних цілей[5]. У зв'язку з цим можна припустити, що на рівні розвитку мотивів дефіциту допомога буде надаватись виходячи з задоволення (чи незадоволення) базових потреб людини, а допомога більш "високого" порядку можлива при функціонуванні мотивів зростання. Визначний персонолог А. Бандура вважав, що особистість формує поведінку людини, її індивідуальні характеристики та вплив навколишнього середовища[3]. Він писав, що спостерігаючи людина також навчається, буде нову поведінку. І коли дитина спостерігає допомагаючи дії, тоді в свій час вона буде здатна виявити увагу до рідних, допомогти по господарству, пожертвувати гроші нужденним. Тим більше, якщо така поведінка буде мати позитивне підкріплення. Концепцію формування допомагаючих дій розробив С.Шварц - вона являє собою модель прийняття морального рішення, що включає усвідомлення наслідків власних дій, покладання відповідальності на себе, наявність моральних (просоціальних) норм, самооцінку потенційного суб'єкта допомоги [3].

У своїх працях М. М. Наконечна широко розглядає проблематику допомоги. Вона розуміє допомогу як взаємодію з іншим, що здійснюється з метою полегшити його страждання; сприяти його розвитку, розкриттю потенціалу його здібностей [4]. Приблизно таких же поглядів дотримується і Х. Хекхаузен. Готовність до допомоги визначалась ним як комплексне утворення, що передбачає наявність психологічних ресурсів: когнітивних (аналіз ситуації іншої людини, усвідомлення себе суб'єктом допомоги, прийняття рішення), поведінкових (здібності та можливості) та мотиваційних [6]. С.С.Занюк взагалі використовує як синоніми терміни "альтруїзм", "допомога", "просоціальна поведінка", і визначає їх як будь-які дії, спрямовані на благополуччя інших людей[2]. Просоціальна поведінка трактується як допомога, тобто будь-яка дія, здійснена з метою принести користь іншій істоті (на відміну від альтруїзму, що передбачає акцент на не отриманні користі для себе при наданні допомоги). Під просоціальною поведінкою розуміються будь-які особистості, спрямовані на досягнення результатів, які важливими і корисними не так для неї, як для інших людей. Ці дії доволі різноманітні: від простої люб'язності незнайомій людині до героїчних вчинків, коли рятуючи інших, людина нехтує власним життям. Останнім часом достатньо відомими стали теоретичні версії просоціальної поведінки: теорія соціального обміну, теорія соціальних норм, теорія еволюційної психології. Теорія соціального обміну пояснює, що альтруїстична поведінка має на меті корисні для іншої особи результати і корисні наслідки для діючої особи (визнання, статус, інформація тощо). Надаючи допомогу іншим, люди мають різні особистісні мотивації: прагнути широкої соціальної орієнтації та відповідного досвіду, керуватись бажанням зрозуміти людей, їхніх життєвих обставини; посилити свій соціальний ресурс, отримуючи досвід і зв'язки, розширити власні перспективи, створити нові можливості для спілкування та взаємодії; досягти можливостей соціальної адаптації, пристосуватись до соціальних груп, увійти в певні спільноти, досягти в них визнання; захистити свій власний світ, своє Я, позбавитись почуття провини, відволіктися від власних проблем; посилити почуття власної цінності, досягти самоповаги, впевненості; прагнути виразити свої особисті цінності та солідарність у діях відповідно до загальнолюдських цінностей[3].

Теорія соціального обміну стверджує - у наданні допомоги, як і в інших життєвих ситуаціях, кожна особа керується стратегією так званого міні-макс: намагається, наскільки можливо, зменшити свої затрати і збільшити здобутки (навіть, якщо ці здобутки є не реальними, а лише суб'єктивними цінностями). Теорія соціального обміну заперечує альтруїстичну поведінку навіть як гіпотетичну можливість, оскільки в ній акцентовано, що в основі надання допомоги іншим людям лежить виключно егоїстична мотивація. Дуже важко виключити, що допомога іншим перш за все визначається різного роду егоїстичною мотивацією - мотивами соціального визнання, очікуванням певної винагороди, прагненням уникнення осуду з боку інших або абсолютно егоїстичним прагненням, уникнути внутрішнього дискомфорту. Навіть пошук егоїстичних нюансів соціально бездоганної поведінки не може відкинути тих незаперечних фактів, що деякі люди самовіддано турбуються про інтереси та благополуччя інших, а не про свої власні, і не можуть вважатися добре замаскованими егоїстами, тому що їхні особисті здобутки при цьому повністю відсутніми.

Теорія соціальних норм пояснює, що в першу чергу слід допомагати тому, хто допомагає нам. Соціальні норми є своєрідними схемами, які дають людям орієнтири щодо того, як їм діяти у ситуації, коли інші люди будуть потребувати допомоги[3]. За гіпотезою У. Батсона про емпатійний альтруїзм - альтруїстичні вчинки і просоціальна поведінка мотивуються емпатією. У еволюційної теорії, фізіологічної та онтогенетичної теорії емпатії Гофман розглядає емпатійне співчуття як мотивуючу силу допомоги. На його думку, передумовами надання допомоги є розвиток усталеності особистості, прийняття ролей та особистісна ідентичність[6]. У теорії Гофмана виділяють такі стадії розвитку емпатії:

Стадія 1. Глобальна емпатія. Триває упродовж першого року життя, коли дитина ще не розрізняє себе та світу. Глобальна емпатія проявляється як мимовільна реакція: немовлята часто плачуть від того, що інша дитина заплакала.

Стадія 2. Егоцентрична емпатія. Починається на другому році життя, розвиток самосвідомості підказує дитині, що страждає не вона сама, а хтось інший, хоча дитина ще не може розрізнити власний та чужий стан.

Стадія 3. Емпатія до почуттів іншої людини. Починається з двох-трьох років. На цій стадії з'являється власне емпатія, що ґрунтується на усвідомленні емоцій іншої людини та емпатії до неї.

Стадія 4. Емпатія до обставин іншої людини. Ця стадія відповідає пізнім періодам дитинства. Дитина вже знає, що кожна людина є окремою особистістю із власним життєвим досвідом, що дозволяє їй розуміти, що відчуває інша людина, навіть коли цього не видно з її поведінки.

У соціально-психологічному сенсі емпатію можна трактувати як симптом або фазу розгортання колективної ідентифікації, сталої чи мінливої, яка виявляє себе у співчутті і у волі до альтруїстичної допомоги. Вона являє собою акт соціального пізнання у вигляді розпізнання емоцій інших людей, їхнього статусу, а також засобів можливої підтримки. Саме підлітковий вік, за теорією Е. Еріксона, є головним для психосоціальної ідентифікації. Він припускає, що поряд із описаними З. Фрейдом фазами психосексуального розвитку, під час розвитку особистості змінюється спрямованість потягів від ауто еротичного на зовнішній об'єкт, існують і психологічні стадії розвитку «Я», протягом якого індивід встановлює головні орієнтири по відношенню до себе і соціального середовища. Він стверджував, що становлення особистості не закінчується в підлітковому віці, а розтягується на весь життєвий цикл [3]. Основний зміст та специфіку всіх сторін розвитку (фізичного, розумового, морального, соціального та ін.) у підлітковому віці визначає перехід від дитинства до дорослості. По всіх напрямках, відображаючи цей процес, відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та учбової діяльності.

Аналізуючи теоретичні дослідження з даної теми, ми припустили, що підлітковий вік є сенситивним віком формування моральних цінностей, а також соціально бажаних якостей особистості таких як емпатія, альтруїзм. Розвиваючи ці якості особистість стає здатною до допомоги іншим, це в свою чергу допомагає особистості розвиватися, ставати гармонійною та успішно соціалізованою. Для успішного вирішення завдань роботи ми обрали методи і методики, за допомогою яких дослідження даної теми може бути найповніше розкриті. Для нашого дослідження ми обрали такі - для досліджень емпатії методику «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбяна, Н. Епштейна), для визначення спрямованості особистості використовувалася методика «Орієнтовна анкета» (В. Смекала, М. Кучера), для визначення рівня вихованості за ступенем адаптованості у системі відносин «Опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих» (ССДСО) (автор – О. Афанасьєв). Для досліджень емпатії також використовується «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбяна, Н. Епштейна). Цей опитувальник був розроблений А. Меграбяном і модифікований Н. Епштейном. З точки зору А. Меграбяна, емоційна емпатія – це здатність співчувати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, переживати такі самі емоційні стани, ідентифікувати себе з ним. Як показали дослідження, емоційна емпатія пов'язана із загальним станом здоров'я людини, його соціальною адаптованістю і відображає рівень розвитку навичок взаємодії з іншими. Методика дозволяє проаналізувати загальні емпатійні тенденції досліджуваного – рівень вираженості здатності до емоційного відгуку на переживання іншого та ступінь відповідності/невідповідності знака переживань об'єкта та суб'єкта емпатії. Об'єктами виступають соціальні ситуації і люди, яким досліджуваній міг співчувати у повсякденному житті.

Для визначення рівня вихованості за ступенем адаптованості у суспільно значущих відносинах використовується методика «Опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) (автор – О. Афанасьєв)». Також для визначення спрямованості особистості використовується методика «Орієнтовна анкета» (В. Смекала, М. Кучера), за нею визначається основна життєва орієнтація. За цією методикою ми визначаємо ступінь вираженості спрямованості особистості: зі спрямованістю на себе; зі спрямованістю на взаємні дії; зі спрямованістю на завдання.

Аналіз результатів за методикою «Орієнтовна анкета» (В. Смекала, М. Кучера) визначив, що у групі досліджуваних:

- спрямованість на себе висока у 45,2% опитуваних (24 людини), вище середнього у 17% (9 чоловік), середня у 30,2% опитуваних (16 чоловік), нижче середнього 5,7% (3 людини), низька у 1,9% (1 людина);
- колективістська спрямованість висока 39,6% (21 людина) опитуваних, вище середнього 28,3% (15 чоловік) опитуваних, середня у 5,7% опитуваних (3 людини), нижче середнього 20,8% (11 чоловік), низька у 5,7% (3 людини);
- дійова спрямованість висока у 1,9% (1 людина) опитуваних. висока у 1,9% опитуваних (1 людина), вище середнього у 3,8% (2 чоловік), середня у 9,4% опитуваних (5 чоловік), нижче середнього 13,2% (7 чоловік), низька у 71,7% (38 чоловік);

Зробивши порівняльний аналіз спрямованості особистості ми побачили, що рівень вираженості спрямованості найбільший у спрямованості на себе - 42,2% (24 людини) опитуваних – вони найбільше зайняті собою, своїми почуттями і проблемами; роблять необґрунтовані та поспішні висновки і припущення щодо людей і так само поводять себе у дискусіях; намагаються нав'язати свою волю групі; оточуючи в їх присутності не почувають себе вільно; не відчують, коли потрібно розмовляти, а коли мовчати і слухати; неможливо зрозуміти, чи люблять вони інших людей. Спрямованість на завдання за цією методикою низька – 71,7% (38 чоловік) опитуваних. Ці досліджувані не прагнуть допомагати окремим членам групи висловлювати свої думки; не підтримують групу, щоб вона досягла поставленої мети; здебільшого не допомагають групі дійти до суті речей і мають гарні ідеї відносно того, як погоджувати роботу; не беруть у свої руки керівництво, коли йдеться про вибір завдання; не працюють інтенсивно, ухиляються від безпосереднього розв'язання проблеми.

Аналіз результатів за методикою «Опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих» (ССДСО) (автор – О. Афанасьєв) показав, що дуже високий рівень вихованості (наявність позитивної самостійності) мають 5,7% (3 чоловік) досліджуваних, високий (наявність самостійності і проявів самостійності) – 56,6% (30 чоловік), середній (не сформованість громадської позиції) – 35,8% (19 чоловік), низький рівень (негативні прояви самостійності) – 1,9% (1 людина), а дуже низький рівень у групі досліджуваних не виявлено. Ми визначили за методикою «Шкала емоційного відгуку», що емпатія не виражена у 18,8% (10 чоловік) опитуваних – мають труднощі у встановленні контактів, продуктивні при індивідуальній роботі, схильні до раціональних рішень; виражена емпатія – 41,6% (22 людини) – контролюють емоції, в міжособистісних стосунках більш схильні судити інших за вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням; та яскраво виражена у 39,6% (21 людина) опитуваних, ці досліджувані більш емоційні, проявляють альтруїзм в реальних вчинках, схильні надавати людям діяльну допомогу. За результатами дослідження виявлено зворотний взаємозв'язок між дієвою спрямованістю (спрямованість на завдання) підлітків та рівнем вираженості емпатії ($r = -0,320$ на рівні значущості $p < 0,01$). Даний показник свідчить про те, що висока емпатійність людини не завжди свідчить про готовність щодо надання допомоги іншим.

Також виявлено, що між дієвою спрямованістю (спрямованістю на завдання) підлітка та рівнем вихованості за ступенем адаптованості у системі суспільно значущих відносин існує позитивна кореляція ($r = 0,185$ на рівні значущості $p < 0,01$). Даний взаємозв'язок вказує на те, що чим вищий для підлітка значущість системи суспільних відносин, у яку він включений, тим вищою є його дієва спрямованість в межах цієї системи. Таким чином, ми зазначили, що емпатійність, як емоційний відгук на почуття іншої людини є необхідною властивістю особистості, яка прагне допомагати іншим. Особистість із не вираженою емпатійністю зазнає труднощів у встановленні контактів із людьми, їй важко порозумітися з оточенням. Ця здатність може бути розвинена за допомогою корекційно-тренінгової програми, тому що розвинена емпатія є ключовим фактором успішної взаємодії особистості з оточуючим середовищем. За результатами нашого дослідження ми визначили, що особистість із яскраво вираженою емпатійністю не завжди готова до допомоги іншим. Про це свідчить обернено пропорційний зв'язок між показниками тестів «Орієнтовна анкета» (В. Смекала, М. Кучера) та «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбяна, Н. Епштейна). Також ми побачили, що особистість із надмірно високим рівнем емпатійності має низький рівень вихованості за ступенем адаптованості у системі суспільно значущих відносин. Уміння співпереживати іншим людям – цінна якість, однак при його гіпертрофії може формуватися емоційна залежність від інших людей, хвороблива уразливість, що ускладнює ефективну соціалізацію у системі відносин і навіть може призводити до різних психосоматичних захворювань.

Висновки. У свою чергу, за результатами дослідження ми можемо зазначити, що підлітки, які мають високий рівень вихованості за ступенем адаптованості у системі суспільно значущих відносин, у яких високий рівень суб'єктивного ставлення до самого себе, до батьків, друзів, до вчителів, навчання, праці, сформована громадська позиція тим вищим є його рівень дієвої спрямованості (спрямованості на завдання). Це свідчить про те, що такі підлітки вміють правильно висловити свою думку, підтримують групу у досягненні мети, вміють інтенсивно працювати і ефективно взаємодіяти зі всіма членами групи, не ухиляються від вирішення проблем. Засвоєння навичок просоціальної поведінки, тобто здатності допомагати, є актуальним у підлітковому віці.

Список використаних джерел:

1. Большая энциклопедия психологических тестов / [автор-составитель Карелин А.] – М.: Эксмо, 2008. – 416 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
3. Коpecь Л. В. Психологія особистості: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – 2-ге вид. / Коpecь Л. В. – К.: Вид. «Дім» «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
4. Наконечна М. М. Психологічні аспекти формування схильності допомагати іншому // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць / [за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі]. – Київ-Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип. 6 – с. 84-87.
5. Фрейдер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / пер. с английского / Р. Фрейдер, Д. Фрейдимен. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. (Большая университетская библиотека).
6. Хеккхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хеккхаузен Х. – СПб.: Питер: М.: Смысл, 2003. – 860 с.
7. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим. Курс лекцій / Цигульська Т. Ф. – К.: Видавництво «Наукова думка». – 2000, с. 192.

Резюме. В статті теоретически обоснована і емпірически доказана гіпотеза о том, что личность с ярко выраженной эмпатийностью не всегда готова к помощи другим.

Summary. The article provides theoretical argumentation and empirical evidence for the hypothesis that personality from brightly expressed empathy is not always ready to the help other.

ДО ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. Розглядаються стратегії життя особистості у зв'язку із сучасними тенденціями індивідуалізації суспільства. Аналізуються позитивні та негативні зрушення у суспільстві викликані процесом індивідуалізації. У культурно-історичному аспекті визначається роль стресового тиску на особистість в умовах глобальної інформатизації. Проаналізовано погляди дослідників на проблему стратегій життя особистості та визначення способу вирішення життєвих завдань, що надає особистості певної спрямованості. Здійснена спроба аналізу унікального стану індивідуалізації у сучасному світі. Проаналізовано стадії розвитку індивідуалізації у сучасному суспільстві та її вплив на суспільні відносини та стратегію життя індивіда в суспільстві. Доведено, що в процесі індивідуалізації сучасного суспільства сфера зайнятості зазнає глобальної кризи, пов'язаної із переходом від стандартизованої моделі, до моделі індивідуалізованої зайнятості. Проаналізовано, що у процесі індивідуалізації у соціоструктурній площині оновилася система соціально-професійних ролей, підвищилася трудова мобільність, з'явилися маргінальні групи, активно формується прошарок соціально виключених. Визначено наслідки процесу індивідуалізації сучасного суспільства, зокрема ситуацію постійного перебування особистості в ситуаціях невизначеності і вибору, її життєвий шлях інтенсивно наповнюється так званими спеціальними стресовими подіями.

Ключові слова: індивідуалізація, стрес, стратегії життя, життєвий простір, інформатизація.

Постановка проблеми. Функціонування і розвиток суспільства як системи залежить від особистості, яка визначає не лише мікропроцеси, але й макропроцеси в соціальній, політичній, економічній та духовній сферах суспільства. Розвиток суспільства ґрунтується на соціальній потребі особистості в самореалізації, завдяки якій реалізується творчий потенціал соціальної системи. Даний процес детермінується, з одного боку, обставинами життя, умовами життєвого середовища, з іншого, реалізація здійснюється властивим лише даній особистості способом, що забезпечує становлення її як суб'єкта життя та формування соціального капіталу суспільства. Ці явища актуалізують проблему стратегії життя особистості. А з урахуванням специфіки інформаційної цивілізації та породжених нею глобальних проблем, зростає цінність кожної людини на планеті, чия стратегія життя, в умовах невизначеності життєвого середовища стає потенційним фактором подальшого розвитку суспільства.

Метою статті є аналіз поглядів дослідників на проблему стратегії життя особистості, визначення способу вирішення життєвих завдань, який надає особистості певної спрямованості щодо особистісної самореалізації. Радикальні соціальні трансформації, які відбуваються в сучасному суспільстві, супроводжуються змінами всієї соціальної структури, людина лишається всіх звичних сфер ідентифікації, таких як держава, нація, етнос. Втрата людьми об'єктів їх соціальної ідентифікації призводить до загострення соціальних конфліктів, росту соціальної напруги. Маючи глобальний характер, ці процеси властиві кожній окремій країні чи регіону. В сучасному суспільстві посилення цих процесів веде до дезорієнтованості, обмеженості і немічності людини.

Суспільство ХХІ ст. характеризується прагненням ускладнювати процеси в соціальній, економічній, культурній сферах, що призводить до більш явної фрагментованості людського суспільства, що є головною причиною його індивідуалізації. Індивідуалізація – від англ. individualization – процес виділення людини, як відносно самостійного суб'єкта в ході історичного розвитку суспільства. Виходячи з цього, індивідуалізація може розглядатися, як суспільно-історична категорія, що має відношення до життєвих ситуацій і життя людей. Індивідуалізація виражається у твердженні, що для будь-яких двох індивідів знайдеться ознака, що їх відрізняє один від одного. Таким чином, задовольняється наша потреба відрізнитися від інших людей у певному відношенні, щоб не бути або не почувати себе в точності схожими на них [2]. Для обґрунтування унікального стану індивідуалізації і приналежності його виключно сучасності звернемося до праць відомого німецького вченого Н.Еліпса – спеціаліста в сфері взаємовідносин між суспільством та індивідом. Вчений з цього приводу пише, що для структури найбільш розвинутих суспільств характерна велика цінність по відношенню до "Я-ідентичності", порівняно з «Ми-ідентичністю». Подібного роду баланс «Я» і «Ми» має значну перевагу на користь «Я-ідентичності». Хоча, на більш ранніх стадіях розвитку людства «Ми-ідентичність» часто брало верх над «Я-ідентичністю». Більш того в епоху античності та середньовіччя ідентичність кожної окремої людини не виділялася, а групова ідентичність відігравала надзвичайно важливу роль, щоб назріла потреба у появі універсального поняття для визначення окремої людини, як квазінегрупового створіння [5].

Поява індивідуалізації в тому виді, в якому вона проявляється в теперішній час, має вкрай неоднозначні форми. Це пов'язано з типовими суспільними процесами: соціальними, економічними, правовими і політичними, які були створені не в усіх країнах і тільки на сучасному етапі розвитку. Індивідуалізація на фоні цих процесів має значення не лише для західного суспільства, але й отримала резонанс у всьому світі в тих чи інших формах. З подібним явищем зіткнулося й сучасне українське суспільство. В результаті демонтажу соціально-політичних структур в СРСР виникли зміни соціальної реальності, ціннісних орієнтирів. Мільйони людей, які довгі роки знаходилися під патрональною опікою держави, в нових умовах виявилися не пристосованими до життя, втративши важливі соціальні орієнтири [5]. В загальному значенні індивідуалізація характеризує певні суб'єктивно-біографічні аспекти процесу цивілізації, особливо на його останній стадії –

індустріалізації і модернізації. Суспільство і соціальні групи, в тому числі і сім'я, у міру розвитку сучасного суспільства все менше зв'язують і контролюють індивіда. З. Бауман підкреслював, що індивідуалізоване суспільство формується не в силу прагнення окремих індивідів, а в результаті діяльності об'єктивних, і навіть, деперсоніфікованих сил і тенденцій. Наростання індивідуалізації суспільства характеризується подвійністю і протиріччям. З одного боку, має місце ріст економічної ефективності і розширення верств високооплачуваних прошарків. З іншого боку, спостерігається різке падіння рівня життя для не привелейованої більшості і погіршення соціально-економічного положення, найменш захищених верств суспільства. Суспільство, яке формується в ХХІ ст., в якому починає домінувати індивідуалізація, кваліфікується багатьма вченими, як суспільство знання, інформації і послуг. Але в той же час це суспільство невизначеності, суспільного ризику, небезпеки, загрози і страху.

Сучасний дослідник процесів індивідуалізації, які відбуваються в сучасному суспільстві З. Бауман розглядає як відкидання форм соціальності, відомих із минулого. Об'єктивні процеси трансформують суспільство, в якому нарастають тенденції індивідуалізації, характеризується трьома головними ознаками: втратою людиною контролю над більшістю значимих соціальних процесів; поверненням невизначеності і прогресуючою незахищеністю особистості перед обличчям не контролюючих нею змінних. Але, найголовніше – це відмова більшості людей від досягнення перспективних цілей заради отримання негайних результатів. Індивідуалізація носить як груповий, так і індивідуальний характер [5]. Спробуємо проаналізувати, як впливає індивідуалізація суспільних відносин на стратегію життя індивіда в індивідуалізованому суспільстві. Перш за все в індивідуалізованому суспільстві індивід під страхом перманентного нехтування своїх інтересів повинен навчитися розглядати себе, як активний центр, як планове бюро, розраховане на особисту його біографію, здібності, орієнтації, дружні відносини і т.д. В умовах створення стратегії життя «суспільство» потрібно оцінювати як величину «змінну». В цьому значенні індивідуалізація означає, що стратегія життя людей звільняється із класових, групових, інституціональних рамок і відкрито включається в поведінку окремого індивіда як задача, яка залежить від його рішення. Рішення про спеціальну освіту, професію, робоче місце, місце проживання, супутника життя і т. д. разом з усіма рішеннями що стосуються життя індивіда, повинні прийматися ним самостійно, без тиску традицій і суспільної думки, так як індивіду приходится відповідати за наслідок прийняття чи не прийняття рішень [4; 1].

В індивідуалізованому суспільстві заради власного виживання необхідно виробити егоцентричний світогляд, який, можна сказати, перевертає відношення «Я-суспільство» з ніг на голову, пристосувавши його до задач формування індивідуальної стратегії життя. В результаті відкриваються двері для суб'єктивізації та індивідуалізації ризику і протиріч породжених суспільством і його інститутами. Для індивіда детермінуючі його інституціональні ситуації, уже не лише обставини і подій, які лягли на його плечі, але й наслідки прийняття ним рішень, які індивід розглядає і проробляє. Характер типових подій, що вибивають індивіда з колії, значно міняється: якщо раніше певна подія розглядалася ним, як «доля», то тепер, перш за все, це розглядається як «особисті дії». Індивідуалізоване, приватне існування людини в індивідуалізованому суспільстві все більш сильно і явно залежить від обставин і умов, які повністю йому не підвладні. Паралельно виникають конфліктні, ризиковані і проблемні ситуації, які за своїм походженням закриті для якої б це не було, індивідуальної обробки. В результаті виникають протиріччя – в умовах індивідуалізації суспільства індивідуальна стратегія життя в класичному її розумінні виявляється практично неможливою, тому, що в кожен відрізок часу може виникнути стан соціального хаосу. Для вирішення цього протиріччя, з метою вироблення методологічних основ соціально-філософського дослідження стратегії життя в умовах індивідуалізації, набираючої силу в сучасному суспільстві логічно звернутися до категорії хаосу.

Пойзнер Б. Н. у своїх працях пише наступне. Категорія хаосу – давній супутник людської думки. Концепція хаосу найбільш ефективно розвивалася в давньогрецькій культурі при зародженні науки про природу, але перша концепція хаосу належить давньоєгипетським жерцям, близько 2500 р. до н.е. Теорія хаосу присутня в усіх культурах стародавнього світу. В давньогрецькій традиції тема хаосу здобула широке розповсюдження. У Гесіода «Хаос» являє собою одночасно і міфологічну істоту, і фізичне явище, і продукт художньої фантазії, і категорію первинного науково-образного мислення [6]. Однак найбільш перспективним ми вважаємо використання синергетичної методології, в рамках якої існує синергетична теорія хаосу, яка значно відрізняється від інших інтерпретацій цього поняття. В рамках синергетичної традиції хаос трактується, як особливий спосіб організації надскладних систем, що знаходяться в нерівноважних станах. У цій системі виникають принципово нові види зв'язку, існування яких не визначалось попереднім способом організації. Таким чином, якщо існує закономірне чергування порядку і хаосу, то це говорить про те, що хаос має творчу силу породжувати новий порядок. При цьому суттєво, що з синергетичної точки зору зародження нового порядку із хаосу не викликається якою-небудь зовнішньою силою, а має спонтанний характер [5]. У соціоструктурній площині оновилися система соціально-професійних ролей, підвищилася трудова мобільність, з'явилися маргінальні групи (безробітні, так звані нові бідні, просто бідні, мігранти, окремі групи дрібних підприємців), активно формується прошарок соціально виключених. Поширення професійного маргіналізму стало ще одним аспектом проникнення нових соціально-економічних порядків у зміст трудових відносин. У психологічному плані його сутнісною ознакою є внутрішня неналежність до професійної етики і цінностей даної сфери праці при формально зовнішній причетності до професії.

В процесі індивідуалізації сучасного суспільства сфера зайнятості зазнає глобальної кризи, пов'язаної із переходом від стандартизованої моделі, до моделі індивідуалізованої зайнятості. В цілому на сучасному ринку

праці ми знайдемо й очевидні обмеження для самореалізації, і можливості для особистої ініціативи. Його особливість полягає в складному комплексі свободи і несвободи для людини. Наслідком процесу індивідуалізації сучасного суспільства є те, що людина систематично перебуває в ситуаціях невизначеності і вибору, її життєвий шлях інтенсивно наповнюється так званими спеціальними стресовими подіями, при цьому втрата роботи – одне з найважливіших, так як людина, що втратила роботу, знаходиться під загрозою спатіальної стратегії життя. В індивідуалізованому суспільстві небезпека загрожує навіть тим, хто зайнятий у найбільш престижних і високооплачуваних видах діяльності. Втрачаючи зайнятість, людина втрачає не просто засоби до існування, а цілий комплекс важливих зв'язків із соціальною реальністю. Це супроводжується негативними переживаннями і станами, які стають для безробітного важким психологічним тягарем, який зрештою приводить до стресу. Е.Ф. Зеєр виділяє кілька груп криз особистості, серед яких згадуються так звані «критичні кризи», зумовлені драматичними або трагічними подіями. Вони протікають на межі людських можливостей, супроводжуються позамежними емоційними переживаннями, кардинальною перебудовою свідомості, ціннісних орієнтацій і сенсу життя. Посилення індивідуалізації означає і посилення ізоляції, невпевненості, а отже, стає все більш сумнівним місце людини у світі і сенс її життя. Разом з цим зростає і відчуття безсилля і нікчемності окремої людини. Історія людства – це історія конфлікту і розладу.

Висновки. Індивідуалізація на перший погляд обіцяє людині очевидні переваги на підставі того, що забезпечує їй соціальну активність, та неповторну своєрідність, що виявляється в гармонійній єдності та цілісності процесу розвитку всієї сукупності людських потреб і здібностей, але в реальності, як вважає Е. Фромм, кожен крок по шляху більшої індивідуалізації загрожує людям новими небезпеками.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности / под. ред. Л.И. Анцыферовой. - М.: 1981. – С. 1994.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / Владимир Георгиевич Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Балабанова Е.С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями / Е.С. Балабанова // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 78-84.
4. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – JL: Наука, 1988. – 270 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 398 с.
6. Гришина Н.В. Психологические проблемы восприятия ситуаций / Н.В. Гришина // Вестник СПб. ун-та. Серия: Философия. Политология. Социология. Психология. – 2001. – С. 94-103.

Резюме. В статье рассматриваются стратегии жизни личности в современных условиях индивидуализации общества. Анализируются позитивные и негативные изменения в обществе, которые вызываются процессом индивидуализации. В культурно-историческом аспекте определяется роль стрессового давления на личность в условиях глобальной информатизации. Проанализированы взгляды исследователей на проблему стратегий жизни личности и определение способов решения жизненных задач, что придаёт личности определённую направленность. Сделана попытка анализа уникального состояния индивидуализации в современном мире. Проанализированы стадии развития индивидуализации в современном обществе и её влияние на социальные отношения и стратегию жизни индивида в обществе. Доказано, что в процессе индивидуализации современного общества сфера занятости попадает в глобальный кризис, связанный с переходом от стандартизированной модели к модели индивидуализированной занятости. Проанализировано, что в процессе индивидуализации у социокультурном аспекте обновилась система социально-профессиональных ролей, увеличилась трудовая мобильность, появились маргинальные группы, активно формируется прослойка социально-исключённых. Определены последствия процесса индивидуализации современного общества, а именно ситуацию постоянного нахождения личности в ситуациях неопределённости и выбора, её жизненный путь интенсивно наполняется так называемыми специальными стрессовыми событиями.

Ключевые слова: индивидуализация, стресс, жизненные стратегии, жизненное пространство, информатизация.

Summary. Life strategies in modern condition of global individualization are reviewed in the article. Positive and negative changes in the society due to individualization processes are analyzed. The role of stress pressure on personality in the conditions of global informatization is defined in cultural and historical aspects. The theories of different researchers about the problem of personality's life strategies and the identification of the ways of solving life problems, which gives the individual a certain direction are analyzed. An attempt to analyze the unique status of individualization in the contemporary world is made. Developmental stages of individualization in modern society and its impact on social relations and life-strategy of the person in modern society are given. Proved that in the process of individualization of modern society the sphere of employment falls into a global crisis induced by the transition from a

standardized model to individualized model of employment. The renewal of the professional roles system and the increase of labor mobility, appearance of marginal groups and the layer of socially excluded persons during the process of individualization in cultural aspect are analyzed. The consequences of the individualization process of modern society, namely the situations of permanent uncertainty and choice filled with so-called intensive special stressful events are defined.

Keywords: individualization, stress, life strategies, life stress, informatization.

УДК 159.22.73

Н.В.КОРЧАКОВА

СТРАТЕГІЯ ВДЯЧНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Резюме. Стаття присвячена обговоренню природи і функцій вдячності як соціально - психологічного феномену. Вдячність є дуже важливим явищем в житті сучасного суспільства та кожної окремо взятої людини. Негативний вплив соціально-економічних факторів на життя суспільства, посилення агресії, інформаційна перевантаженість, стреси, зниження рівня емпатії та задоволеності життям в цілому довгий час зосереджували увагу вчених саме на їх вивченні. Але з появою на початку 21 століття робіт, спрямованих на вивчення позитивних тенденцій у житті людини, вдячність стала одним з основних напрямків психологічних досліджень. На сучасному етапі аналіз даного феномена пов'язаний з вивченням його впливу на різні аспекти суспільного і особистого життя людини та індивідуальних відмінностей в його переживанні. Автором проаналізовано основні різновиди вдячності як феномену. Для виокремлення основних видів емоційних переживань використовують декілька критеріїв: способи вияву суб'єктивних станів адресат, характер переживань. Зокрема виокремлюють пряму та опосередковану вдячність, вербальну та невербальну, подяку реальному адресату чи вдячність вищим силам. Висвітлено зв'язок вдячності з просоціальною поведінкою та охарактеризовано основні наслідки зазначеного феномену. Зокрема, позитивний вплив на характер міжособистісних стосунків, створення комфортної психологічної атмосфери, посилення згуртованості групи покращення психосоматичних станів особистості, формування позитивних сценаріїв життєвої перспективи.

Ключові слова: вдячність, просоціальна поведінка, подяка.

Постановка проблеми. Важливим аспектом просоціальної взаємодії є характер ставлення людини до наданої допомоги. Як реагує людина на сприяння, що вона відчуває, як поводить себе у даних ситуаціях, які думки та прагнення народжуються у її душі? Ці питання є не менш важливими для психологічного аналізу ніж саме явище надання допомоги. Просоціальна поведінка завжди передбачає як мінімум двох учасників соціальної взаємодії. Тому з точки зору психологічного аналізу, важливими є не лише просоціальні прояви, але і реакція на них протилежної сторони. Надане сприяння, підтримка чи допомога можуть бути по-різному сприйняті реципієнтом. При цьому характер його поведінки матиме значущість не лише для нього, але і для його партнера. Просоціальна поведінка значною мірою зумовлена реакціями-відповідями. Теоретичний аналіз і життєві спостереження засвідчують, що реакції людей у даних ситуаціях є не лише досить різноманітними, але й можуть мати різну модальність: від переживання щирої, сердечної вдячності до повного заперечення чи ігнорування. Вони можуть виконувати як стимулюючу функцію, так і гальмівну. Невдячність, байдужість ведуть до потенційного зниження просоціальної активності.

Метою нашого повідомлення є обговорення сутності процесів реагування людини на запропоновану допомогу, а також теоретичний аналіз явища вдячності як елементу просоціальної поведінки.

У найзагальнішому вигляді можна виокремити три стратегії реагування особистості на допомогу – прийняття, ігнорування та відторгнення. Кожна з них має багато форм вияву та особливостей суб'єктивної детермінації та інтерпретації. Переважаючим типом реагування є прийняття допомоги. У його основі лежить суб'єктивна згода на певне зовнішнє втручання у життєвий світ людини та її життєдіяльність. Така згода в свою чергу породжує унікальний феномен, що має потужне емоційне забарвлення. Це явище отримало назву вдячності. В науковій літературі поряд з терміном вдячність застосовують поняття подяки, проте вони не є синонімами. Вдячність характеризує душевний стан людини, який виявляється у переживанні теплоти, визнання, радості, прагнення зробити щось приємне у відповідь, відчуттям певної незручності. Основою вдячності є емоційно-ціннісний контекст, у той час як подяка має більш виражену діяльно-поведінкову складову, починаючи від вербального позначення вдячності до виявів сприяння у відповідь на допомогу. Систематичне вивчення вдячності у психології започатковано приблизно з 2000 року. Довгий час увага психологів була більш прикута до негативних емоцій, ніж до позитивних явищ. З появою досліджень, спрямованих на вивчення позитивних тенденцій у життєдіяльності особистості [6], вдячність стала одним із основних фокусів психологічних досліджень [7]. Вивчення вдячності у психології була зосереджено на аналізі впливу даного феномену на різні аспекти соціального і особистісного життя людини та індивідуальних відмінностей у переживанні даного стану [7]. За своєю сутністю вдячність можна визначити як особливу емоцію чи психологічний стан особистості що ініціює соціально-психологічну реакцію людини на допомогу. Аналізуючи даний феномен, психологи, перш за все, зосереджують увагу на аналізі її сутності та значущості. При цьому обговорюються ідеї як її суспільної ролі, так і функцій у житті окремо взятої людини чи певної

спільноти. Зазначене явище здатне гуманізувати соціальний простір, сприяти налагодженню міжособистісних зв'язків, формувати ситуацію психологічно комфортного співробітництва.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що вдячність є складним соціально-психологічним феноменом, тому при визначенні її сутності ми зустрічаємося з її віднесенням до різних структур психіки. Найчастіше дослідники визначають вдячність через категорію «емоція». Дане переживання вважають найбільш позитивним та приємним емоційним станом. У свою структуру вдячність включає гаму переживань, відчуттів, намірів. Важливим елементом даного емоційного конструкту є пробудження просоціальних намірів, виникнення внутрішньої готовності приймати ідеї іншого і бажати йому добра. Завдяки переживанню вдячності людина перестає концентруватися на собі, центр її уваги переноситься у найближчий соціальний простір. Вона виокремлює інших, помічає їх благодійні, альтруїстичні вчинки. Таким чином відбувається зміна особистісного світосприйняття. На власному життєвому досвіді людина переконується у наявності доброти у стосунках між людьми. Дещо інший аспект вдячності виокремлюється при її тлумаченні з точки зору оцінної категорії. Вдячність характеризується як оцінка чийось зусиль, здібностей, які спрямовані на вирішення певної проблемної ситуації чи покращення перебігу соціальної взаємодії. При категоризації поняття існують також спроби відносити дане явище до розряду важливих соціальних умінь. Почуття вдячності, на думку відомого німецького психоаналітика Мелані Кляйн [1], зароджується у ранньому дитинстві, коли немовля, отримуючи задоволення від годування, починає відчувати вдячність по відношенню до тих, хто надає йому такий дар. У своїй книзі «Заздрість і вдячність» вона зазначає, що ці перші відчуття неминуче призводять до розвитку здатності до співпереживання, а значить, до формування просоціальних почуттів, а також утримує від прояву таких негативних явищ, як заздрість і ревності.

Вдячність є складним та багатогранним явищем. Закономірно, що воно має багато різновидів. Для виокремлення основних видів емоційних переживань використовують декілька критеріїв: способи вияву суб'єктивних станів адресат, характер переживань. Зокрема виокремлюють пряму та опосередковану вдячність, вербальну та невербальну, подяку реальному адресату чи вдячність вищим силам. Особлива увага в наукових дослідженнях зосереджується на вивченні ритуальної (етикетної) та емоційної (особистісно-значущої) вдячності. Перший вид вдячності вивчається переважно у рамках лінгвістики. Цей підхід дозволяє проаналізувати основні форми вияву дискурсу вдячності, окреслити сфери застосування мовленнєвих конструктів, простежити соціокультурні традиції їх використання. Вдячність розглядається як контамінація позитивної раціональної оцінки ситуації і цілого комплексу позитивних емоцій: радості, захоплення, щастя. Мовленнєвий жанр подяки співвідноситься з емотивними, оціночними і ритуальними жанрами. У ході дослідження здійснюється вивчення способів реконструкції когнітивної моделі подяки-сценарію, її застосуванні при інтерпретації мовленнєвих вислівів які містять семантику подяки. У той же час варто зазначити, що ритуально-етикетна форма є важливим елементом ділового спілкування, тому закономірності її функціонування вимагають детального психологічного вивчення. Емоційна вдячність належить до сфери психологічної науки, оскільки вона розкриває глибини людської душі та загальні закономірності соціалізації особистості. Унікальним різновидом емоційної вдячності, її щедрим і душевним виявом є повага.

Як соціально-психологічне явище, вдячність виконує багато функцій, перш за все, через її вияв людина сигналізує партнерам про прийняття допомоги та її значущість для себе або ж засвідчує готовність прийняти її у майбутньому. З іншого боку, саме вдячність виступає основою формування нового ставлення до суб'єкта допомоги. У ставленні людини з'являється теплота, симпатія повага до іншого. Вдячність сприяє виникненню змін у системі стосунків. Вона є сприятливим фоном як для налагодження первинних зв'язків, так і підтримки чи корекції вже існуючих. Важливою функцією вдячності є її здатність стимулювати просоціальну поведінку, тобто виступати її мотиваційним джерелом. Отже, вдячність виконує у процесі соціальної взаємодії сигнальну, стимулюючу, корегуючу та мотивуючу функції. Аналізуючи суспільну значущість даного феномену, професор М.Маккалоу виокремлює три функції вдячності [7]. На його думку це почуття може виступати у якості «морального барометра» (людина по особливому сприймає Іншого у ролі благодійника), по-друге, вдячність є «моральним мотивом» (спонукою вдячних людей до вияву теплоти і визнання відносно благодійника); по третє, вдячність виступає «моральним підкріпленням», тобто вона заохочує людину робити добрі справи у подальшому. Всі ці форми вдячності зміцнюють стосунки між людьми, оскільки беручи і віддаючи люди починають усвідомлювати, що потрібні один одному.

Вдячність позначається також на особистісній сутності людини, розвиваючи її ціннісно-духовну сферу. Саме вміння адекватно реагувати на соціальне сприяння є показником особистісного зростання людини. Як зазначає А. Маслоу, люди, що прагнуть до само актуалізації, вміють бути вдячними. Вони пам'ятають про блага, які дарують їм життя та соціальне оточення. Саме вдячність долі за можливість насолоджуватися благами життя - є гарантією того, що життя для них не втратить своєї цінності, привабливості та новизни. Як важливий елемент соціальної сутності людини, вміння прийняти допомогу сприяє покращенню загальної якості життя. Р. Емонс - один із провідних дослідників позитивної психології, зазначає, чим частіше ми дякуємо оточуючим, тим тепліше вони до нас ставляться, і у нас з'являються нові підстави для вдячності. В одному з його досліджень взяли участь люди, які пережили трансплантацію внутрішніх органів. Вчені розділили їх на дві групи: перші вели щоденник, де описували свої емоції, події та очікування, другі крім цього ще й зосереджували свою увагу на п'яти обставинах, за які вони могли б бути вдячні прожитому дню. Через три тижні учасники з першої групи відчували себе так само або дещо гірше, а всі, хто, навчався. На даний час Р.Емонсом проводиться довгостроковий дослідницький проект, спрямований на розкриття та поширення нових ідей щодо природи

вдячності, її причин, потенційних наслідків для здоров'я людини і благополуччя. Дослідження спрямовується за двома напрямками: пошук шляхів розвитку вдячності у повсякденному житті та її вплив на благополуччя, і розробка методів оцінки індивідуальних відмінностей у схильності до вдячності. Важливим аспектом роботи є пошук шляхів розвитку вдячності у дітей. На даний час встановлено, що діти, які практикують прийоми вдячного мислення мають більш позитивне ставлення до школи та батьків.

Обговорюючи вплив вдячності на психіку та поведінку людини дослідники підкреслюють, що дана соціальна стратегія здатна видозмінювати характерологічні особливості людини. У низці сучасних досліджень зазначається, що люди, які висловлюють подяку, більш відкриті, сумлінні, конструктивні й менш тривожні. Дослідники говорять про зв'язок вдячності з позитивним станом людини і широким спектром адаптивних рис характеру, що сприяють розвитку і підтримці хороших взаємин: «Вдячні люди відрізняються меншою агресивністю, ворожістю, депресивністю та емоційної вразливістю. Вони частіше відчують позитивні емоції. Подяка також корелює з особистісними характеристиками, які сприяють успішній взаємодії у соціумі і проявляються в емоційній теплоті, товариськості, активному пошуку, довірі, альтруїзмі і співчутливості. Як зазначає Дж. Дарсі, вдячні люди більш відкриті у проявах власних почуттів, ідей і цінностей» [2]. Аналізуючи роль вдячності, психологи зосереджують увагу також на змінах у емоційних станах людини та її суб'єктивних відчуттях благополуччя. Аналіз даних закономірностей здійснювався вченими різних країн світу. Цікаві психологічні спостереження проводилися в Японії, Німеччині, Франції, США, Росії. Використовувалися різні моделі експериментів за участю респондентів різного віку. Спільною рисою проведених дослідів була актуалізація у свідомості людини почуття вдячності. Експерименти передбачали різноманітні письмові звіти про суб'єктивне сприйняття допомоги, написання листів-подяк, включення у дослідні ситуації та вирішення завдань гіпотетичного характеру. Значна кількість робіт присвячувалася вивченню вдячності як стратегії позитивного налаштування людини на сприйняття дійсності. Зокрема німецькі та американські вчені встановили, що для збереження емоційного благополуччя людині необхідно багато позитивних імпульсів. Відчуття щастя і благополуччя, викликане певними радісними подіями, досить швидко змінюються типовим настроєм, у той час як негативні переживання мають більш тривалу дію. Виконавши більше 30 тисяч зрізів емоційного самопочуття людей, та простеживши їх динаміку вчені з Вільного університету Берліна під керівництвом професора психології М. Гайда довели, що підйом настрою, викликаний позитивними переживаннями, є менш тривалий, ніж його спад через негативні переживання. Тому одним із важливих шляхів збереження позитивного самопочуття є обмін приємними емоціями у рамках соціальних контактів. Їх культивування є надзвичайно ефективною стратегією, оскільки дозволяє не лише довготривало підтримувати почуття внутрішнього задоволення, але і робити відчуття благополуччя більш інтенсивним, причому мова йде не лише про власні стани, але й про самопочуття партнера, до якого людина відчуває вдячність. Подібні висновки можна знайти і у роботі Р.Еммонс та П. Уоткінса, [4,7].

Проведені експериментальні дослідження показали, що відчуття і вияв вдячності з часом призводить до зниження рівня стресу і депресії та підвищення суб'єктивного відчуття соціальної підтримки [2]. Автори наукової роботи закликають лікарів до використання вдячності у якості клінічного інструменту, прирівнюючи навички у сфері подяки до поведінкових навичок. Дослідження показують, що здатність бути вдячним, щиро переживати почуття, відіграє важливу роль у загальному психічному здоров'ї. Спостереження, проведені у 2012 році групою китайських учених, дозволило простежити зв'язок подяки та якості сну з симптомами тривожності і депресії. Вони виявили кореляцію між більш високим рівнем подяки і кращою якістю сну, меншою тривожністю та депресивністю. Дані цього дослідження знайшли своє продовження у роботі вчених з Університету Манчестера. За їх даними, хороший сон, у свою чергу, сприяє поліпшенню пам'яті, стабілізації ваги, зниження стресу, підвищенню креативності та уважності. Вміння сприймати підтримку і допомогу має позитивні наслідки у організації життєвого сценарію. Як зазначають науковці, підлітки, які щиро відчували вдячність у повсякденному житті, у майбутньому виявилися найбільш успішними, вони мали розвинені соціальні навички співробітництва, цілеспрямованості, поваги, наполегливості. Психологи вказують на те, що у сучасному динамічному житті молода людина не завжди задумується над тим, що отримує від батьків і друзів, але саме таке усвідомлення і веде до формування власної самості, розвитку ціннісної сфери, більш глибоких цілей і розуміння світу.

Важливим наслідком вдячності є зрушення, які виникають у системі міжособистісних зв'язків. Саме вдячність сприяє зміцненню стосунків, підвищує взаємну відповідальність. Вона сприяє покращенню задоволеності партнерами по взаємодії та сприяє появі взаємної відповідальності. У цілому вдячність сприяє формуванню більш позитивної атмосфери в колективі, зменшує рівень стресу, забезпечує формування ефективної команди, розвиває культуру взаємодопомоги, знижує рівень абсентеїзму, зміцнює фізичне здоров'я людей. Вдячні люди готові жертвувати особистими інтересами заради досягнення загального блага. Навіть при спілкуванні у групі незнайомих людей, не маючи перспективи взаємності, ті, хто відчував дане почуття, приймали рішення на благо всієї групи, навіть якщо вони йшли врозріз із особистими інтересами. Вдячність, як з'ясували дослідники, здійснює прямий і позитивний вплив на прийняття соціальних рішень [2]. Важливим висновком дослідників у сфері вивчення агресивності людини є ідея про те, що вдячні люди менш агресивні. В університеті Кентукі була проведена низка досліджень, що підтвердили гіпотезу, про позитивний вплив вдячності на зниження агресивності та покращення загального психічного благополуччя. «Вдячність є чимось більшим, ніж просто приємним почуттям, - стверджує автор даного дослідження - професор Н. ДеВолл [3].- Вона сприяє зниженню агресивності людей через посилення емпатії. Вдячні серця – ненасильницькі серця».

Висновки Н. ДеВолл отримали широке визнання, запропоновані ним форми посилення вдячності заслуговують на увагу. Автор вважає, що написання листів-подяк, когнітивний аналіз прожитих подій сприяють розвитку емпатійності, просоціальності та зниження агресії.

Цікавою лінією аналізу вдячності є простеження її ролі у стимулюванні просоціальної поведінки. Альтруїзм має унікальну соціальну значущість, тому пошук шляхів активізації цієї стратегії відповідає пріоритетним лініям наукового пізнання. Необхідно відзначити, що інтенсифікація наукових досліджень за даним напрямом почала спостерігатися лише на початку ХХІ століття. Вчені спробували простежити, який вплив має вдячність на реципієнта допомоги. З цією метою було змодельовано різноманітні експериментальні ситуації вияву просоціальної поведінки з наявністю елементів вдячності під час зворотного зв'язку чи без них. Як показали дослідження американських психологів А. Грант та Ф. Джіно бажання надавати допомогу значною мірою залежить від наявності позитивного підкріплення, навіть якщо воно матиме звичайну найпростішу форму словесної вдячності – «дякую». Дослідження передбачало надання допомоги незнайомому партнеру через електронну пошту. За умови отримання подяки більша половина (66 відсотків) учасників експерименту погодилися допомогти даній людині і наступного разу, у той час як люди, чії дії допомоги були емоційно проігноровані, при повторному зверненні виявили значно нижчу готовність до сприяння. У цьому випадку лише третина учасників дослідження погодилися надати допомогу. Таким чином нейтральна беземоційна реакція реципієнта привела до зменшення показника просоціальної активності у два рази. При поясненні причин даного явища психологи обговорювали дві ідеї: вплив вдячності на емоційне самопочуття людини, що надає допомогу, та підвищення її самооцінки [4]. У результаті проведеного аналізу було встановлено, що рівень просоціальної активності зумовлюється відчуттям соціальної значущості даної форми поведінки, усвідомленням суб'єктом своєї необхідності для іншого. Дані почуття допомагають людям здолати фактори, що заважають просоціальним проявам, зникає невпевненість у доречності даних форм поведінки, нівелюються сумніви щодо доцільності та необхідності допомоги. Таким чином, дослідження засвідчує, що вдячність має велике значення як для людини, що її відчуває, так і для того, хто її отримує. Даний вид ставлення – не лише вияв соціальної ввічливості, але і спосіб переконати інших у її необхідності та цінності. Отже вияв вдячності є шляхом стимулювання просоціальності.

На даний час у психології здійснюється інтенсивний пошук шляхів підвищення вдячності. Зокрема П. Уоткінс і його колеги запропонували ряд вправ, які стимулюють дане почуття: це спогади про людину, до якої відчуваєш дане почуття, написання листів-подяк, аналіз життєвих подій, доставка листа адресату [7]. Професор психології Р. Еммонс виокремлює 10 порад для підвищення почуття вдячності. Протягом багатьох років досліджень він виявив, що люди, які регулярно практикують вдячність, менше скаржаться на хвороби, вказують на покращення загального добробуту та якості життя. Найбільш важливою пропозицією автора є ведення щоденника подяк, збереження у пам'яті життєвих ускладнень, при аналізі прожитого дня, використання візуальних нагадувань про події, виокремлення ситуацій, у яких можлива допомога і відповідно вдячність за неї [4].

Висновки. Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що явище вдячності є важливим аспектом людського життя, що несе позитивне емоційне забарвлення та виконує цілу низку конструктивних функцій від налагодження та корекції системи стосунків до зниження рівня агресії та впливу на психосоматичні стани особистості. Саме тому вивчення феномену вдячності є сучасною перспективною лінією наукових досліджень, оскільки недостатньо вивченими залишаються ще багато його аспектів. Зокрема, мотиваційні, онтогенетичні, гендерні та інші. Для більшості людей перший крок у розвитку вдячності - це спогади про минулі ситуації, які пов'язані з переживанням даного почуття. Коли людина навчиться генерувати подяку за бажанням, вона навчиться входити у цей стан. Фактично у всіх наукових рекомендаціях звучить ідея розвитку позитивного сприйняття світу та витіснення негативних форм мислення у сприйнятті свого життя та взаємодії з людьми.

Список використаних джерел:

1. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников [Текст] / М. Кляйн ; пер с англ А. Ф. Ускова. - СПб: Б.С.К, 1997.- 96 с.
2. Наука благодарности [Електронний ресурс] / Darcy Jacobsen.- Режим доступу : <http://www.globoforce.com>.
3. DeWall, N. C. Gratitude as an Antidote to aggression [Електронний ресурс] / N.DeWall.- Режим доступу : <http://www.newswise.com/articles/gratitude-as-an-antidote-to-aggression>.
4. Emmons, R. Counting Blessings Versus Burdens : An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well - being in Daily Life / R. Emmons, M. McCullough //Journal of Personality & Social Psychology .- 2003.- Vol . 84 №2.-P. 377-379
5. Grant, A. A little thanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. [Текст] / A. Grant, F. Gino //Journal of Personality and Social Psychology .- 2010.- Vol. 98.- № 6, P. 946–955.
6. Lindenberg, S. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes [Текст] / S. Lindenberg //Solidarity and Prosocial Behavior An Integration of Sociological and Psychological Perspectives. — 2006. — P. 23—45.

7. McCullough, M. The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. / M. McCullough, J. Tsang, R. Emmons, // Journal of Personality and Social Psychology. – 2002. – Vol. 82. – №1. – P. 112-127.
8. Watkins, P. Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. / P. Watkins, K. Woodward, T. Stone, // Social Behavior and Personality. – 2003. – Vol. 31. – P. 431-452.

Резюме Стаття посвящена обговоренню природи і функцій благодарності як соціально-психологічного явлення. Благодарність являється очень важным явлением в жизни современного общества и каждого отдельно взятого человека. Негативное влияние современных социально-экономических факторов на жизнь общества, усиление агрессии, информационная перегруженность, стрессы, снижение уровня эмпатии и удовлетворенности жизнью в целом долгое время заостряли внимание ученых именно на их изучении. Но с появлением в начале 21 века исследований, направленных на изучение позитивных тенденций в жизни человека, благодарность стала одним из основных направлений психологических исследований. На современном этапе анализ данного феномена связан с изучением его влияния на различные аспекты общественной и личной жизни человека и индивидуальных различий в его переживании. Благодарность как особое состояние души, это стремление отблагодарить человека, предоставившего помощь, чтобы компенсировать его усилия и затраты, высказать уважение и восхищение. Как межличностное явление, благодарность выполняет много функций. Она способствует как установлению первоначальных контактов, так и поддержке или коррективке уже существующих. Важной особенностью благодарности является ее способность стимулировать просоциальное поведение, то есть служить его мотивационной основой. Таким образом, благодарность выполняет сигнальную, стимулирующую, мотивационную и корректирующую функции в рамках межличностных отношений. Особое внимание ученых уделяется изучению роли благодарности в жизни человека. Исследования показали, что благодарность имеет важное положительное влияние как на уровень психологического, так и физического благополучия, создает ощущение социального комфорта и счастья, обеспечивает положительную атмосферу социального взаимодействия. Учитывая значительную роль данного феномена в жизни человека и общества в целом, можно утверждать, что его изучение является новой перспективной сферой психологических исследований.

Ключевые слова: благодарность, отблагодарить, просоциальное поведение.

Summary. Gratitude is a very important emotion in modern day society. Several world religions teach about the importance of gratitude. The systematic study of gratitude has begun approximately in 2000 year. Psychologists typically define gratitude as a positive emotion. But for a long time their attention was more focused on negative emotions than positive phenomenon. With the appearance of research aimed at studying positive trends in the humane life, gratitude has become a major focus of psychological research. Now scientists analyze the impact of this phenomenon on different aspects of social and personal life and individual differences in the experience of this condition. Gratitude as a special state of mind is the desire to thank benefactor, to compensate his efforts and costs, to show respect or admiration. As a response to human promotion, gratitude is a unique socio-psychological phenomenon. As interpersonal phenomenon, gratitude performs many functions. It contributes both to establish initial contacts and maintain or correct existing ones. An important feature of gratitude is its ability to stimulate prosocial behaviors and serve its motivating source. So that gratitude performs signal, stimulating, motivating and correcting functions inside human interpersonal connection. Particular attention of scientist is paid to the consequences of gratitude. Researches have found that gratitude has had important positive impact for the individual: The experience of gratitude can increase both psychological and physical well-being, creates a sense of social comfort and happiness, and provides a positive setting for social interaction. Gratitude may also affect the individual's causal attributions.

Key words: thanks, gratitude, prosocial behavior.

УДК 159:81-253-057.875

О.С. КОЧУБЕЙ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.

Резюме. Статтю написано на основі глибокого вивчення механізмів формування іноземної компетенції у студентів-філологів. У статті розкрито сутність та зміст поняття «компетентність» та схарактеризовано відповідні психологічні умови щодо готовності майбутніх спеціалістів до виконання професійної діяльності. У статті висвітлюється роль ключових компетенцій, загальних для всіх професій та спеціальностей, універсальних у різних ситуаціях. У статті проаналізовано проблему оволодіння іноземними мовами майбутніми фахівцями різних галузей професійного життя. У статті приділяється увага вдосконаленню методів та засобів навчання, розробці відповідних технологій навчання іноземних мов у різних академічних закладах. Статтю присвячено проблемам мовної особистості в лінгвістиці та використанні цих поглядів в практиці викладання іноземної мови. Риторика методики навчання обговорюється поєднано з формуванням лінгвістичних здібностей особистості. У статті доведено, що іноземна компетентність студентів може аналізуватися як засіб можливого досягнення успіху у майбутній професійній діяльності і досягненні професійної компетентності. У зв'язку з цим у статті приділяється увага, зокрема, важливим

психологічним основам навчання іноземних мов, а, відтак, навчання перекладу потребує вироблення чітких, ефективних механізмів та технологій формування професійної компетентності фахівців з перекладу.

Ключові слова: *психологічні механізми, компетенція, компетентність, індивідуальність, особистість, професійне становлення, здібність.*

Постановка проблеми. Одним із центральних положень, визначених у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в 21 столітті, є створення умов для підготовки вчителів, здатних практично втілювати нові прогресивні методики й технології навчання, інтегруючи всі етапи навчально-виховного процесу з кращими здобутками світової культури. Становлення нових соціально-економічних та політичних відносин в українському суспільстві зумовило необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Враховуючи спрямування нашого суспільства на відповідність до європейських стандартів освіти особливо гостро постає питання про оволодіння іноземними мовами майбутніми фахівцями різних галузей професійного життя. Одним із шляхів реалізації цього завдання є вдосконалення методів та засобів навчання, розробка відповідних технологій навчання іноземних мов у різних академічних закладах. У зв'язку з цим приділяється увага, зокрема, важливим психологічним основам навчання іноземних мов, а, відтак, навчання перекладу потребує вироблення чітких, ефективних механізмів та технологій формування професійної компетентності фахівців з перекладу.

Компетентність як психологічна ознака професіоналізму подається у наукових розробках Н.І.Пов'якель [13: 25]. У наукових дослідженнях С.Д.Максименка, Л.В.Долинської та ін. компетентність виступає адекватною орієнтацією людини в собі й психологічному потенціалі з метою реального і ефективного використання отриманих знань для розв'язання важливих для особистості проблем [7;4]. Компетентність у багатьох наукових працях представлена як сукупність трьох аспектів: смислового, який містить адекватність осмислення ситуації; проблемно-практичного, що забезпечує адекватність розпізнавання ситуації, адекватну постановку й ефективне виконання цілей, завдань; комунікативного, який фокусує увагу на адекватному мовленні у ситуаціях певного контексту та із врахуванням відповідних культурних зразків мовленнєвої взаємодії. Визначення компетентності як особливого типу організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності, дотримується М.О.Холодная [16: 369]. В зарубіжних джерелах зустрічається тлумачення компетентності як компетентностей взаємодії. Так, М. Athay та J. Darley [1] під компетентностями взаємодії розуміють здатності створення нових зразків виконання ролі шляхом реконструювання знайомих, набутих на практиці прикладів, що дає змогу діяти в змінених ситуаціях взаємодії. Аналіз сучасної психологічної літератури дає підстави виділити наступні підходи щодо визначення поняття компетентності: соціально-психологічний підхід (Ю.М.Ємельянов, Ю.М.Жуков, Л.О.Петровська, П.В.Растянніков та ін.), який розглядає поняття компетентності у контексті соціальної взаємодії, визначає комунікативну складову цього терміну [5;6;12;14]; психолінгвістичний підхід (О.О.Леонтьєв) визначає компетентність через уміння, що дають змогу швидко й правильно орієнтуватися в умовах мовленнєвого спілкування, правильно будувати своє мовлення, обирати зміст акту спілкування й адекватні засоби його передачі та забезпечення зворотного зв'язку [9]; акмеологічний підхід (К.О.Абульханова-Славська) розглядає компетентність у контексті професійного самовдосконалення як інтегративний результат акмеологічної культури фахівця і визначає у складі поняття такий показник, як акмеологічні інваріанти, що обумовлюють потребу особистості до активного саморозвитку [2]; суб'єктний підхід (Е.І.Огар'єва) наголошує, що сутність компетентності відображає функціональний аспект професійної діяльності, ступінь взаємозв'язку об'єктивної професійної діяльності й суб'єктивних можливостей особистості, які дають змогу ефективно виконувати певну діяльність [11]. Щодо вищої школи вважається, що компетентність – це норма освітньої підготовки студента; при цьому визначається роль ключових компетенцій, загальних для всіх професій та спеціальностей, універсальних у різних ситуаціях. Компетентність, стосовно компетенцій, виступає як інтегроване поняття, що характеризує людину, як суб'єкт, який реалізує в практичній діяльності компетенції, якими він володіє.

Мета. Метою нашої статті є показати, що формування компетентності, тобто здатності застосовувати знання та вміння в реальній життєвій ситуації, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою розкриття особливостей формування іншомовної компетентності майбутніх філологів розглянемо психолого-педагогічні особливості студентів. Проаналізована література в галузі вікової психології і фізіології, практичний досвід переконують, що в навчанні необхідно враховувати низку чинників: вік людини, особливості психічного типу особистості, інтелектуальний потенціал тощо. Фахівці відзначають, що студентський вік (вік ранньої дорослості) – це період визначального етапу життя. Саме в цей час відбувається інтенсивне становлення й стабілізація характеру, фізичного і розумового розвитку, змінюється система ціннісних орієнтацій, удосконалюються культура мислення, оперативна пам'ять, увага, підвищуються рівні самостійності, незалежності, наукового і професійного розвитку. Це – пошук себе у світі професій, вироблення власного світогляду, визначення своєї самобутності й унікальності, і, разом з тим, – це період вікової кризи, максималізму, егоїзму або невпевненості у своїх можливостях тощо. Врахування психолого-педагогічних особливостей студентського віку, акцентування в навчально-виховному процесі на пріоритетності особистості студента, його здібностях, створення максимально сприятливих умов для розвитку допоможе більш ефективно реалізувати мету формування іншомовної компетентності майбутніх філологів. Для того, щоб реалізувати ідею формування професійної іншомовної компетентності студентів-філологів через сфери їх особистості та індивідуальності, слід окремо наголосити, що

саме ми розуміємо під особистістю та індивідуальністю. Індивідуальність – це неповторна своєрідність психіки кожної людини [13: 6]. Вона характеризується відомими сімома сферами, які мають психічні й особистісні компоненти. Серед них називають етичну значущість і безумовну цінність для співтовариства людей, здатність до творчого розв'язання загальнолюдських проблем, бачення перспектив розвитку людини як космопланетарного феномена, сформованість внутрішньої картини здоров'я, креасофічність, самодостатність, гречність й ін. Таким чином, результатом розвитку людини як індивідуальності є її духовний розвиток. У нашому дослідженні він означає осмислення студентами-філологами свого високого призначення в житті, вияв відповідальності стосовно сучасних і майбутніх поколінь, розуміння складності природи всесвіту, постійне прагнення до етичного вдосконалення тощо.

В цьому випадку поняття особистість та професіонал знаходяться в діалогічних відносинах, які обумовлені взаємовпливом особистості та діяльності. Фактором розвитку як особистісного, так і професійного процесу становлення виступає внутрішній бік особистості, її активність і потреба в самореалізації. Але при цьому співвідношення особистісного і професійного має «нерівнозначну цілісність», так як на початковому етапі цього процесу джерелом професійного становлення є рівень особистісного розвитку. На наступних стадіях професійне становлення починає домінувати над особистісним. В цьому випадку вплив особистості на своє професійне становлення може розцінюватися як позитивний (вибір професії, забезпечення професійної адаптації, стимуляція професійної творчості і розвиток професійної майстерності) і, одночасно, як негативний, перешкоджаючий становленню особистості (відсутність позитивної мотивації діяльності, наявність особистісних якостей, які заважають професійній діяльності). Разом з тим, система вищої освіти, обумовлена різноплановою діяльністю всіх її учасників, має забезпечувати розвиток у майбутніх спеціалістів мотиваційно-ціннісних, інтелектуальних, емоційно-вольових, соціально-психологічних професійно важливих якостей. З цієї точки зору продуктивність професійно-особистісного становлення буде залежати від реалізації в процесі навчання таких умов: об'єктивних (соціально-психологічних); суб'єктивних (мотивація, спрямованість особистості, ціль); суб'єктивно-об'єктивних (сумісність, гуманізація педагогічного процесу). Слід також відмітити, що в юнацькому віці принципово важливим є формування власне особистісної психічно зрілої ідеології взаємодії особистості зі світом і з самим собою, зокрема і в аспекті професійного становлення. До того ж, в інноваційному аспекті особистість повинна розглядатися як цілісний природно-соціальний і культурно-професійний феномен, який вміщує індивідні, особистісні, суб'єктно-діяльнісні характеристики, які мають на увазі унікальність й неповторність людини.

Врахування психолого-педагогічних особливостей студентського віку, акцентування в навчально-виховному процесі на пріоритетності особистості студента, його здібностях, створення максимально сприятливих умов для розвитку допоможе викладачу більш ефективно реалізувати мету формування іншомовної компетенції майбутніх філологів.

Дослідження психологів, педагогів (таких, як В. Борисов, Н. Денисова, А. Капська, Л. Пуховська, В. Рибалка, Ж. Таланова й інших) присвячені цілісному вивченню людини, професійної спрямованості й самовизначенню майбутніх спеціалістів. Також власний досвід викладання у ВНЗ дає можливість здійснити аналіз таких важливих для нашого дослідження понять, як „здібності”, „обдарованість”. Під здібностями, як правило, мають на увазі такі індивідуальні особливості, що не зводяться до наявних навичок, вмінь чи знань, але які можуть пояснити легкість і швидкість придбання цих знань і навичок. М. С. Лейтесом внесено деякі уточнення у визначення здібностей: “Здібності - властивості особистості, від яких залежить можливість здійснення і ступінь успішності діяльності” [8: 3]. У лінгвістичному розумінні мовних здібностей усі люди рівні, у психологічному розумінні здібностей до мови (мов) акцентується увага на “індивідуальних розходженнях”. У нашій роботі аналіз понять “здібності” і “компетенція” здійснюється у межах типологічного підходу, що охоплює різні підструктури індивідуальності: а) поведінкові характеристики; б) комунікативні, когнітивні й особистісні компоненти мовних здібностей; в) природні передумови індивідуальних стратегій засвоєння мови. Ці характеристики розглядалися у різних умовах навчання іноземним мовам. Мовні здібності у широкому сенсі - це сукупність психологічних і фізіологічних факторів, що забезпечують засвоєння, вироблення, відтворення й адекватне сприйняття і розуміння мовних знаків членами мовного колективу. Мовне чуття (інтуїція) або "дар слова", за К. Ушинським [15], є набута за допомогою мовної практики здатність мовця орієнтуватися у мовних явищах, інтуїтивно вибираючи ті нормативні мовні елементи, які найбільшою мірою відповідають завданням і умовам комунікації.

Висновки. Проведений нами аналіз також показує, що вивчаючи цей складний феномен, все більшою мірою виявляється багатогранність даного явища, що великою мірою зумовлюється різними якостями особистості. Таким чином, іншомовна компетентність розглядається як цілісне багатокomпонентне системне утворення і, водночас, все частіше його іншомовну компетенцію співвідносять з особистісними характеристиками людини. Так, автори монографії «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: Вивчення, викладання, оцінка» визнають, що в процесі спілкування задіяні усі аспекти людської особистості, а складна взаємодія виділених в іншомовній компетентності підкомпетенцій визначає індивідуальність кожної людини [10]. Даний підхід до розуміння проблеми іншомовної комунікації в теоретичних дослідженнях обумовлює правомірність нашого підходу до питання формування іншомовної компетентності студентів-філологів як до окремої підсистеми в цілісній структурі особистості, що входить до складу більших складних компетентісних утворень.

Список використаних джерел:

1. Athay M., Darley J. Personality, roles and social behavior / Ed. by W.Ickes & E.S. Knowles. – N.Y., etc.: Springer, 1982. – 362 p.
2. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. / К.А. Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
3. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : [учебное пособие] / Ю. А. Гагин. – СПб. : СПбГУПМ, Балтийская педагогическая академия, 2000. – 222 с.
4. Долинська Л.В., Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів. / Л.В. Волинська., В.П. Черевко. – К., 2001. – 68 с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. / Ю.Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 168 с.
6. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
7. Заброцкий М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування. / М.М. Заброцкий, С.Д. Максименко. – К. – Житомир : Волинь, 2000. – 32 с.
8. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. / Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1960. – 216 с.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 285 с.
10. Общевропейские компетенции владения иностранным языком : Изучение, преподавание, оценка. – Страсбург, Москва : Департамент современных языков, изд-во МГЛУ, 2003.
11. Огарев Е.И. Компетентность образования : социальный аспект. / Е.И. Огарев. – СПб., 1995. – 101 с.
12. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. / Л.А. Петровская – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
13. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : Монографія. / Н.І. Пов'якель. – К. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
14. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. / А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 319 с.
15. Ушинский К.Д. Избранные сочинения. / К.Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1945. – 188 с.
16. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. / М.А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского ун-та – М. : Изд-во Барс, 1997. – 392 с.

Резюме: Стаття написана на основі глибокого изучения механізмів формування іноязычної компетенції студентів - філологів. В статті раскрыта суцність і содержание поняття «компетентність» і охарактеризован соответствующие психологические условия для готовности будущих специалистов к выполнению профессиональной деятельности. В статье освещается роль ключевых компетенций, общих для всех профессий и специальностей, универсальных в различных ситуациях. В статье проанализирована проблема овладения иностранными языками будущими специалистами различных отраслей профессиональной жизни. В статье уделяется внимание совершенствованию методов и средств обучения, разработке соответствующих технологий обучения иностранным языкам в различных академических заведениях. Статья посвящена проблемам языковой личности в лингвистике и использования этих взглядов в практике преподавания иностранного языка. Риторика методики обучения оговаривается в ракурсе формирования лингвистических способностей личности. В статье доказано, что иноязычная компетентность студентов может анализироваться как средство возможного достижения успеха в будущей профессиональной деятельности и достижении профессиональной компетентности. В связи с этим в статье уделяется внимание, в частности, важным психологическим основам обучения иностранным языкам, а, следовательно, обучение перевода требует выработки четких, эффективных механизмов и технологий формирования профессиональной компетентности специалистов по переводу.

Ключевые слова: психологические механизмы, компетенция, компетентность, индивидуальность, личность, профессиональное становление, способность.

Summary: The idea of the article is grounded deeply in the studies of forming of qualification of an interpreter. The article deals with the nature and the concept of «competence» and is characterized relevant psychological conditions for future preparedness of the specialists to perform professional activities. The article highlights the role of core competencies that are common to all professions and specialties, versatile in different situations. The article analyzes the problem of learning a foreign language future specialist in various fields of professional life. This article focuses on the improvement of methods and tools for learning, developing the relevant technologies of teaching foreign languages in various academic institutions. The article deals with the problems of linguistic identity in linguistics and uses these views in the practice of teaching a foreign language. The rhetoric of teaching methods discussed combined with the formation of linguistic abilities of the individual. The article proves that foreign language competence of students can be analyzed as a possible means of achieving success in their future careers and achieve professional competence. In this regard, the article focuses, in particular, an important psychological foundations of learning foreign languages, and thus, learning transfer requires that clear, effective mechanisms and technologies forming the professional competence of specialists in translation.

Key words: *psychological methods, competence, sub-competence, individuality, personality, professional formation, capability.*

УДК 159.923

О.А. КРИВОПИШИНА

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СВІДОМОГО ТА НЕСВІДОМОГО РІВНЯ ПСИХІКИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. У статті представлено результати вивчення особливостей взаємодії свідомого та підсвідомого рівнів психіки особистості у процесі творчості; проаналізовано сучасні концептуальні моделі та теорії щодо дослідження процесуально-динамічних характеристик творчого процесу (структурно-рівнева модель центральної ланки психологічного механізму творчості Я.О.Пономарьова; системно-стратегічна концепція творчої діяльності В.О.Моляко; новітня теорія «торсіонної свідомості Акімова - Бінгі; теорія «квантової свідомості» Хамерофа - Пенроуза; теорії; «торсіонного нейрокомп'ютинга» В.Д.Циганкова); розглянуто стадії творчого інсайту, з'ясовано наявність впливу змінених станів свідомості на протікання стадії творчого інсайту; доведено, що творчий акт відбувається на різних рівнях психічної діяльності - вищому (свідомість, де складається потреба в новому знанні) і нижчому (підсвідомість, де складаються засоби задоволення цієї потреби); намічено перспективи розробки проблеми взаємодії свідомого та підсвідомого рівнів психіки творчої особистості з урахуванням сучасних наукових досліджень.

Ключеві слова: творчий інсайт, інтуїція, творчий процес, змінені стани свідомості, стратегії творчої діяльності.

Вагомим внеском у розробку основних положень сутності творчості є дослідження провідних вчених (Я.О.Понамарьов, А.В.Брушлинський, О.К.Тихомиров, О.М.Матюшкін, Д.Б.Богоявленська, О.М.Леонтьєв, В.О.Моляко, С.Д. Максименко, Л.А.Мойсеєнко, Симоненко С.М., Біла І.М.), які складають наукове підґрунтя вивчення психологічних особливостей розвитку, формування, становлення творчої особистості, специфіки процесу творчості залежно від різних видів діяльності. В той же час, як зауважують сучасні науковці, струнка теорія творчості поки ще не склалась, саме тому інтерес дослідників до складної взаємодії механізмів творчого процесу є актуальним.

Метою даної статті є дослідження особливостей взаємодії свідомого та підсвідомого рівнів психіки особистості у процесі творчості. Виходячи з мети дослідження було обрані наступні *завдання*: проаналізувати сучасні концептуальні моделі та теорії щодо дослідження процесуально-динамічних характеристик творчого процесу, розглянути вплив змінених станів свідомості на протікання стадії творчого інсайту.

У психологічній науці до сього часу залишається невирішеною одна з найзагадковіших проблем людства - взаємозв'язок свідомого та підсвідомого рівнів у психіці людини. Сучасні дослідники, як і століття тому, намагаються зрозуміти природу свідомості як першооснови всіх психічних процесів. Легендарним жителям платонівської Атлантиди приписувалися феноменальні, з точки зору сучасного наукового знання, здібності. Існує думка, що мозок атлантів міг створювати особливі резонансні ефекти з тонкоматеріальними світами, що призводило до одержання потужних джерел творчої енергії психічних процесів, за допомогою якої вони створювали матеріальні і духовні цінності.

Існує гіпотеза, яка припускає можливість загибелі атлантів з причини застою в домінуванні правої півкулі, яка відповідає за продукування творчих ідей, внаслідок чого атланти втратили здатність генерації потужних потоків енергії творення. На думку американського психолога Д.Джеймса наші попередники не володіли відомою сучасній науці свідомістю; їх дії і вчинки спрямовувались галюцинаціями, і володіли так званим «двомірним розумом», який складався з галюцинаторних видінь і внутрішньо образних велінь, що направляються у свідомість індивіда його власною підсвідомістю.

Дослідження функціональної асиметрії мозку зміцнило наукову думку щодо домінування правої півкулі у творчому процесі. До специфічних функцій правої півкулі віднесено: поточний час; конкретний простір; запам'ятовування образів, конкретних подій, осіб; сприйняття емоційного стану; цілісне, образне сприйняття.

У сучасній психології завдяки успіхам психоендокринології, психосоматики, парапсихології, психофізики, а також дослідження психоенергетичних процесів у змінених станах свідомості окреслено коло питань щодо вирішення проблеми взаємодії свідомості та підсвідомості у процесі творчої діяльності. Залучення до психологічного знання квантово - механічних уявлень дозволило з іншого кута зору розглянути поняття простору і часу, поля та енергії, принципів функціонування, що детермінують психічну діяльність. Так, дослідник Лазарев С.Н. визначає підсвідомість і біополе або енергоінформаційне поле як ідентичні поняття, і відповідно до цього постулату, вивчення проблеми може бути зведене до взаємодії свідомості з енергоінформаційними польовими структурами.

У теперішній час вирішення проблеми взаємодії свідомості та підсвідомості стає можливим за допомогою новітніх концептуальних моделей: теорії «торсіонної свідомості Акімова - Бінгі; теорії «квантової свідомості» Хамерофа - Пенроуза; теорії « торсіонного нейрокомп'ютинга» В.Д.Циганкова. З нашої точки зору, концептуальна модель «квантової свідомості» є найбільш продуктивною, так як в її межах співіснує

кілька лідируючих теорій, які намагаються, користуючись образним виразом І.П.Павлова «пролити світло на муки свідомості». Так, новітня теорія «торсійної свідомості» припускає, що психофізичні та інші «псі» - явища можуть бути пояснені на засадах дослідження фізичного вакууму торсійних полів і випромінювань. У даній теорії постулюється, що основу всіх відомих квантових полів становить первинне торсійне поле, яке є сукупністю елементарних часо-просторових вихорів, що не мають енергії, але переносять інформацію. Теорія «торсійної свідомості» об'єднує в собі риси квантової і біофізичних концептуальних моделей, так як в ній передбачається перенесення за допомогою специфічного агента («торсійного поля») психофізичного стану від одного об'єкта впливу до іншого. Таким чином, механізми творчого процесу можуть бути пояснені здатністю до прийому екстраінформації внечуттєвим шляхом. До того ж ця здатність може бути як природженою, так і набутою, і зовні виглядати як можливість тривалого зосередження на проблемі, що призводить до осяяння або інсайту.

У попередніх дослідженнях на основі аналізу психологічних концепцій та моделей структури процесу творчості визначено особливості стадії творчого інсайту [1]. Коротко нагадаємо зміст досліджень.

Так, психолог Е.Гетчинсон на основі аналізу інтерв'ю зі знаменитими сучасними мислителями Англії та Америки, чий науковий досягнення без сумніву визнано творчими, розрізняє «систематичне» мислення і «творчий інсайт» [8]. У першому – об'єктивність, проблема і метод чітко визначені; процес осмислений, методичний, повільний; емоції та фрустрація мало відчуваються. Усвідомлення логічних відношень і застосування законів асоціативного мислення доходить до максимуму, а спроби і помилки – мінімальні. Перша стадія праці схожа на останню – за своєю конструктивністю, розвитком, а також за критичністю, стриманістю, обережністю. Оригінальність тут базується на прямому й свідомому використанні минулого досвіду.

В той час як систематичне мислення виникає за ситуацій, коли плани можуть бути обдумані сформульовані, коли число варіантів і гіпотез, які перевіряються, не дуже велике, то інсайт трапляється в рішеннях складних і запутаних проблем і супроводжується явищами непередбаченості, фрустрації, тощо. Інсайт і систематичне мислення є крайніми полюсами шкали різних факторів, що виражають ступінь психічної фрустрації.

Існують чотири істотні стадії у творчому інсайті: а) стадія підготовки, або орієнтації, яка характеризується тривалим зосередженням на проблемі з оживленням минулого досвіду; б) стадія фрустрації. Тут проблема усувається і дає місце сурогатним, замінним діяльностям. Фрустрація характеризується емоційною напруженістю, неспокоєм, відчуттям пригнобленості. Дослідники вказують навіть на припинення зусиль пошуку в цій стадії. Можуть з'являтися слабкі психоневротичні симптоми. Баланс відновлюється у творчому акті. Творець, відчуваючи виснаження, може вдатися до відпочинку. Під час цього періоду існує мимовільне нагадування як сигнал до праці, і тоді несподівані стимули обмежують психічну напруженість та стрімко наближають наступну стадію; в) період або момент інсайту. Його не можна передбачити. Він супроводжується «потокм ідей», альтернативними навіюваннями рішень та швидким успіхом. Це – інтегративний період, коли заперечуються минулі невротичні симптоми. Здібності та реакції, які раніше були неможливими, тепер функціонують із готовністю; г) стадія перевірки, розробки, оцінки. Тут використовуються технічні та експліцитні правила практики. Ідеї, що виникли у стані інсайту, стримуються зовнішніми реальностями. Без цієї критичної здатності інсайт не може дати щось загальноновизнане, значне, соціально цінне. Під час цього періоду спостерігаються і сторонні, підтримуючі творчий процес інсайти.

Тісно пов'язане з поняттям творчості поняття інтуїції. Цей зв'язок стає особливо помітним, якщо розглянути основні складові інтуїції, котрі - завдяки пошукам психологів (це А.Налчаджян, В.Асмус, Я.Пономарьов, В.Пушкін, Дж.Брунер та ін.) - пізнавальна потреба; пошукова домінанта; згорнуте мислення; стиснення і згортання алгоритму мислення у кількості та часі; швидке переключення, перехід з одного рівня аналізу до іншого; широкі узагальнення; прискорений умовивід; минулий досвід; творча уява; гіпотетичне передбачення; оригінальність передбачень, ідей; миттєвий зв'язок змісту попередніх знань, досвіду, способів дії у підсвідомій сфері мислення [6]. Причому комбінації цих складових теж мають творчий характер: варіанти їх структурування, інтегрування предметних знань безмежні і не контролюються під час осяяння, а логічна обробка результатів інтуїтивного пізнання відбувається після його завершення.

Відкриття, як відомо, часто виникають у сні або в змінених станах свідомості (медитація, гіпноз, наркотичний транс, алкогольне сп'яніння), що характеризуються домінуючою активністю правої півкулі. На думку дослідників, змінні стани свідомості можуть бути свідченням здатності приймати зовнішню інформацію з інформаційного континууму Землі. При цьому точність сприйняття визначається талантом, геніальністю або паранормальними здібностями творчої особистості.

Дослідники психології творчості підкреслюють, що відкриття відбуваються в змінених станах свідомості в тих випадках, коли відбувається як би відсторонення від звичайних процесів мислення. Ймовірно, у зазначених випадках виникає той же самий психофізіологічний феномен переключення домінант лівої та правої півкулі, внаслідок чого включаються інтуїтивні механізми пізнання. Про те ж свідчить досвід гіпнотичних сеансів, в результаті яких у тім'яно - потиличної області правої півкулі зростала потужність частот в альфа - і бета-діапазонах. Методом тестів (експерименти С.Ю.Мишляєва) було визначено більш швидке реагування на образні стимули, ніж вербальні, що також підтверджує активність правої півкулі у процесі формування здогадки. У той же час вплив лівої півкулі на обробку інформації зменшувався, звільняючи загальмовані в нормі функції правої півкулі. Гіпноз як один з видів змінених станів свідомості, з точки зору квантової теорії - форма енергоінформаційної взаємодії з інформаційним полем Землі. Підтвердження наявності

паранормальних творчих здібностей слугує цілий ряд документальних свідчень (див. Каструбін Є. Ключ до таємниць мозку), де автор наводить досить цікавий факт: за 14 років до загибелі пароплава «Титанік» вийшов у світ роман М.Робертсона «Марність», у якому наводилися подробиці загибелі «Титаніка». Описаний факт ілюструє можливість передбачати майбутнє і може бути віднесений до явища випереджального відображення теорії П.К.Анохіна.

Під час відтворення подій минулого (ретроспекції) місце, вигляд, обстановка можуть бути точно відтворені при відсутності спеціальних знань. Існує припущення, що в цьому випадку використовується певний спосіб декодування часо - просторової пам'яті поколінь, які К. Юнг визначав як архетипи колективного несвідомого. Відомо, що використання наркотичних препаратів сприяє зміні відчуття часу і простору. Збереглися свідчення, що англійський поет Самюель Кольрідж під впливом опіумної настанки створив знамениту поему «Кубла Хан»: після перебування в підсвідомому стані поет прокинувся, і поема постала в його свідомості з її «печерами, невимірними для людини» і «позбавленим сонця морем». Інший англійський поет - Томас де Куїнсі у своїх «Визнаннях англійського любителя опіуму» повідомляє цікаві факти: з'ясовується, що його опіумні сновидіння супроводжувалися відчуттям занурення в безодню, глибокою тривогою та меланхолією, а головне відкриття полягало в тому, що спотворювалося відчуття простору і часу (див. Патриція Гарфід. Сновидіння) [1].

Таким чином доведено, що творча особистість у певній мірі володіє «псі» - здібностями, а в змінених станах свідомості отримує унікальну можливість взаємодіяти з часом і простором, тим самим відкривати нові зв'язки і відносини, в чому саме і полягає сутність творчості

Надзвичайно важливим для нашого дослідження є тлумачення творчості І.Лернером як процесу «творення людиною об'єктивно чи суб'єктивно якісно нового за допомогою специфічних інтелектуальних процедур, які неможливо уявити як жорстко регульовані системи операцій чи дій»[2,с.56]. Саме цей чинник - наявність певних побудов у самій людині ("розумова енергія", за К.Спірменом) визначає успіх інтелектуальної діяльності.

Разом з тим творчий процес відбувається завдяки тому, що існує певна загальна модель, яка поєднує різні за призначенням та сферою докладання зусиль окремі творчі акти. Так, на думку В.О.Моляко, творчий процес - це «свого роду дерево біфуркацій, розгалужена система можливих дій. І всі проміжні рішення, а вони можуть ґрунтуватися й на інтуїтивних здогадках, пов'язані з перевагами, що їх суб'єкт надає на основі порівняння інформації про устрої, їхні структури та функції» [3,с.89].

Критерієм творчого акту, за Я.О.Пономарьовим, є рівневий перехід: потреба в нових знаннях складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності; засоби задоволення цієї потреби складаються на нижчих структурних рівнях. Вони включаються в процес, який проходить на вищому рівні, що приводить до виникнення нового знання [7].

З творчістю тісно пов'язані дві особистісні якості, а саме, інтенсивність пошукової мотивації і чуттєвість до побічних утворень, які виникають при мислиневому процесі. Я.О.Пономарьов розглядав творчий акт, як включений в контекст інтелектуальної діяльності, за схемою: на початковому етапі постановки проблеми активна свідомість, потім на етапі розв'язання - активне несвідоме, а відбором і перевіркою правильності розв'язання на третьому етапі займається свідомість. Звичайно, якщо мислення на початках логічне, тобто обмірковане, то творчий продукт може з'явитися лише в якості побічного. Проте цей варіант процесу є лише одним із можливих.

В якості "ментальної одиниці" вимірювання творчості мислиневого акту, "кванта" творчості, Я.О.Пономарьов пропонує розглядати різність рівнів, домінуючих при постановці і розв'язанні задачі (задача завжди вирішується на більш високому рівні структури психологічного механізму, ніж той, на якому знаходяться засоби для її розв'язання) [7].

Одним з підходів до процесу рішення творчих завдань є стратегіальний підхід, сутність якого складається у вивченні індивідуальних закономірностей творчого процесу й розробці підходів до його оптимізації. На сучасному етапі розвитку наукового знання найбільш продуктивною для вивчення процесу рішення творчих завдань є системно-стратегіальна концепція творчої діяльності В.О.Моляко. Вчений уводить у науковий обіг поняття про стратегії творчості - основні складові творчої обдарованості, які "конденсують в собі структури, відповідальні за аналіз ситуацій, оцінки нової інформації, вибір об'єкта дослідження, вибір орієнтирів, планування творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і задумів вирішення задач, можливості гнучкої переорієнтації в умовах діяльності, що змінюється" [3,с.87-88]. Крім того, вчений припускає, що саме стратегії багато в чому спрямовують і насичують конкретним змістом свідомість.

Сучасні дослідники психології творчості, представники наукової школи академіка В.О.Моляко, розглядають базове для даного напрямку поняття "стратегія" як масштабне, застосоване до більших відрізків часу й до великої кількості дій. Як вже відзначалося, існує певна ієрархія стратегій: від стратегій життя, особистісних стратегій, стратегій діяльності до стратегій рішення завдань, які перебувають як би в підпорядкуванні, у залежності, хоча вони визначають багато в чому вищі за рангом стратегії що в кінцевому рахунку становлять основу інтелектуального становлення особистості.

Висновки. Таким чином, зазначаючи, що творчий акт відбувається на різних рівнях - вищому (свідомість, де складається потреба в новому знанні) і нижчому (підсвідомість, де складаються засоби задоволення цієї потреби), вчені вважають, що саме вирішення проблеми взаємодії цих двох рівнів може наблизити дослідників до з'ясування феномену творчості.

Список використаних джерел:

1. Кривопишина О.А. Психологія літературної творчості в юності: монографія / О.А. Кривопишина. – Суми : Видавництво СумДУ, 2009. – 448с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М., 1981. – 136с.
3. Моляко В.А. Проблема психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994.- №5. – С.86-95.
4. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Техническая одаренность: постановка проблемы // В кн.: II Всесоюзная научная конференция «Творчество: теория и практика». – Тезисы докладов. Ч.2. – К., 1991. – С.276-277.
5. Моляко В.А. Стратегия решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал, 1995. Т.16. №1. – С.84-90.
6. Момот Л.Л. Проблема розвитку інтелектуальної інтуїції учнів у навчанні// Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.28-32.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества// Тенденции развития психологической науки.- М.: Наука, 1988. – С.21 – 25.
8. Роменець В.А. Психологія творчості. – Київ: Вища школа, 1971. – - 247с.

Резюме. В статье представлены результаты исследования особенностей взаимодействия сознательного и подсознательного уровней психики личности в процессе творчества; проанализированы современные концептуальные модели и теории исследования процессуально-динамических характеристик творческого процесса (структурно-уровневая модель центрального звена психологического механизма творчества Я.О.Пономарева; системно-стратегическая концепция творческой деятельности В.А. Моляко; новая теория «торсионного сознания Акимова — Бинги; теория «квантового сознания» Хамерофа — Пенроуза; теории; «торсионного нейрокомпьютерного» В.Д.Цыганкова); рассмотрены стадии творческого инсайта, установлено наличие влияния измененных состояний сознания на протекание стадий творческого инсайта; доказано, что творческий акт происходит на разных уровнях психической деятельности — высшем сознательном, на котором формируется потребность в новом знании) и низшем (подсознательном, на котором формируются способы удовлетворения этой потребности); намечены перспективы дальнейшей разработки проблемы взаимодействия сознательного и подсознательного уровней психики творческой личности в контексте современных научных исследований.

Ключевые слова: творческий инсайт, интуиция, творческий процесс, измененные состояния сознания, стратегии творческой деятельности.

Summary. The article represents the results of peculiarities studying of conscious and subconscious psyche levels interaction of a personality during the creative work process. Modern conceptual models and theories concerning studies of procedural-dynamic characteristics of the creative process (the Ya.O. Ponomaryov structure-level model of central part of creative work psychological mechanism; the O.A.Molyako system-strategic concept; the Akimov-Bingi newest theory of “torsional consciousness”; the Hameroff-Penrose theory of “quantum consciousness”; the V.D.Tsygankov theory of “torsional neurocomputing”) have been analyzed.

The stages of creative insight have been considered; the possible influence of altered states of consciousness on creative insight stage behavior has been clarified. It has been proved that the act of creative work takes place on different levels of mental activity — on the highest (consciousness where the demand of new knowledge arises) and the lowest (subconsciousness where the means of satisfying this demand are formed). The elaboration perspectives of the problem of the conscious and subconscious psyche levels interaction of a creative personality have been traced taking into consideration modern scientific researches

Key words: creative insight, intuition, creative process, altered states of consciousness, strategies of creative activity.

УДК 159.9

Л.В. КРЮКОВА

КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК ОСНОВНОГО ЧИННИКА АДАПТАЦІЇ У СОЦІУМІ

Резюме: стаття містить характеристику формувальної програми для корекції емоційної сфери молодшого школяра як основного чинника адаптації у соціумі; вказано на основні чинники, що допомагають контролювати емоційні прояви першокласника.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційне благополуччя, корекція, адаптація, соціум.

Постановка проблеми. У сучасному світі все більший інтерес викликають властивості взаємозв'язку і взаємовпливу почуттів і розуму, емоційного і раціонального. Пізнаючи навколишній світ, дитина певним чином

ставиться до того, що пізнає. Однією із важливих соціальних систем життя дитини є школа. Розвиток дитини залежить від того, наскільки успішно поставилися батьки та вчителі до емоційного шкільного життя учня. У цей період у молодшого школяра розвиваються потенційні можливості та формується вміння контролювати емоційні прояви. Позитивні емоції, які зустрічає дитина, йдучи до школи, покращують процеси пам'яті, мислення під час навчального процесу. Тому необхідно приділяти належну увагу контролю та при необхідності корекції емоційної сфери першокласника. І це залишається актуальною проблемою, яка повинна по праву розглядатися як найбільш важливою у процесі виховання.

Мета: створити такий підбір корекційно-розвивальних вправ та ігор, які б могли допомогти зняти емоційне напруження, допомогти дитині протистояти негативним впливам соціального оточення; створювати психологічний комфорт на уроці; забезпечити умови розвитку емоційно зрілої, впевненої у своїх силах цілеспрямованої особистості. Розробка проблеми психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей довгий час була прерогативою психології і навіть дитячої психопатології. Саме в рамках цих наук здійснено методологічне обґрунтування корекції порушень емоційного розвитку дітей, сформульовані принципи корекційної роботи, представлені умови та засоби її вирішення на практиці навчання, виховання і лікування (Г.М. Бреслав, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, А.І. Захаров, В.П. Кащенко, В.В. Лебединський, С.Л. Рубінштейн, А.С. Співаковська, Л.С. Славина, Ю.С. Шевченко та ін.). Основні принципи, методи і можливі форми організації корекційної допомоги дітям, що зазнають емоційне неблагополуччя, виділені в роботах таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як С.А. Беличева, Г.В. Бурменской, І.П. Воропаєва, І.В. Дубровіна, О.А. Карабанова, І.Ю. Левченко, А.К. Маркова, Є.А. Медведєва, О.С. Нікольська, Г.І. Репринцева, Г.А. Лендрет, К. Роджерс, К. Рудестам, В. Сатир, К. Фопель, Г. Еберлейн та ін. На жаль, в педагогіці проблеми емоційного розвитку та виховання дітей приділялося менше уваги. Тим не менше, питання емоційного розвитку отримали відображення в дослідженнях способів оптимізації навчально-пізнавальної та суспільно-корисної діяльності таких педагогів, як Ю.К. Бабанський, А.В. Занков, А.Д. Кошелева, Н.Г. Морозова, Я.З. Неверович, З.І. Равкин, К.Д. Радіна, Г.І. Шукіна, М.І. Юр'єва та ін. У роботах даних дослідників розглянута проблема емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності, закономірності процесу стимулювання емоційної сфери, сутність таких емоційних стимулів, як гра, художнє слово, змагання, етична бесіда. Проте, перераховані підходи до подолання порушень емоційно-особистісного розвитку дітей далеко не вичерпують корекційні можливості педагогічних впливів.

Важливість вивчення процесу виникнення і впливу емоцій на життєдіяльність дитини в різних сферах життя зумовлена їхньою інтегративністю. С.Л. Рубінштейн виділяв три види емоційних переживань. Перший – рівень органічних афективно-емоційних відчуттів, коли відчуття виражає стан організму, що знаходиться в певних реальних відносинах з навколишнім середовищем. Більш високий рівень емоційних проявів складають предметні відчуття: предметне сприйняття і предметна дія. На даному рівні відчуття являється вираженням в усвідомленому переживанні відносин людини зі світом. Цінність даних відчуттів, їх якість залежить від їх змісту, від того, яке відношення і до якого об'єкта вони виражають. над предметними відчуттями піднімаються більш узагальненні відчуття: відчуття гумору, іронії, трагічного та ін. [1; С.40]

Діти знають, що емоції виникають, коли: я почуваю себе гарно або погано; у мене виходить або не виходить задумана справа; хтось мене образив; у мене щось болить. Вони також можуть розпізнавати емоції як позитивні, так і негативні. Гарна успішність, засвоєння шкільних норм поведінки, відсутність проблем у спілкуванні, емоційне благополуччя вважаються критеріями ефективної адаптації до шкільного навчання. Під впливом певного ряду факторів може сформуватися дезадаптація. Вона характеризується негативним емоційним відношенням до школи, високим рівнем тривожності, підвищеною емоційною лабільністю, низькою працездатністю, руховим розгальмуванням, труднощами спілкування із вчителями й однолітками. Самооцінка грає важливу роль в організації результативного управління поведінкою школяра. Від особливостей самооцінки залежать особливості багатьох відчуттів, відношення першокласника до шкільного навчання та соціуму, в якому він знаходиться, до рівня домагань. Формування об'єктивної оцінки навколишніх людей і адекватної самооцінки власних можливостей — важлива ланка у вихованні підростаючого покоління.

Робота психолога з дітьми здійснюється з урахуванням вікових особливостей школярів та їхніх основних психологічних новоутворень. Для молодших школярів це розвиток довільності психічних процесів, самоконтролю, почуття компетентності, творчого мислення та навчальних здібностей. Необхідно створити умови, тобто провести роботу у сфері спілкування, допомогти розвивати емоційну сферу. Розвиток емоційної сфери в правильному напрямку допоможе дітям під час адаптації до шкільного навчання. Необхідність врахування особливостей емоційної сфери дітей, які навчаються у початкових класах, гарантує нормальне прийняття ролі школяра, розвиток його пізнавальної активності, закладає потенціал для подальшого становлення особистості учня. Корекційні програми слід будувати на діагностичній основі, а формування довільності психіки виховувати як засіб особистісного розвитку, основа для прийняття відповідальності, прояву волі для досягнення успіхів у людських відносинах; довільність дитини розширює діапазон її самореалізації, дає змогу продукувати варіанти взаємодії з дорослими на основі свого емоційного стану й розуміння вимог дорослих, що, безумовно, запобігає виникненню напруженості, емоційних зривів. Для дослідження емоційної сфери особистості першокласників було використано один з основних та початкових методів діагностики – проєктивний тест особистих відношень, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій “Будиночки” та проєктивна методика «Малюнок школи». Методичною основою тесту «Будиночки» є кольорово-асоціативний експеримент, відомий за тестом відношень А. Еткінда. Тест розроблений

О.А.Ореховою і дозволяє провести діагностику емоційної сфери дитини, а саме вищі емоції соціального генезу, особистісні переваги і діяльнісні орієнтації, що робить його особливо цінним з точки зору емоційного ставлення дитини до школи [2].

Для дослідження адаптивних особливостей учнів 1-х класів були використана методика Н.Г. Лусканової «Що мені подобається в школі», яка дала змогу виявити рівень шкільної мотивації першокласників в адаптації, та методика «Дерево» Л.П. Пономаренко, для виявлення рівня адаптації до школи. Вивчивши особливості емоційної сфери в процесі адаптації першокласника до шкільного навчання та прослідкувавши динаміку розвитку емоційної сфери дитини і особливості її впливу на адаптаційний потенціал в молодшому шкільному віці, приходимо до висновку, що адаптаційний процес відбувається швидше та ефективніше при позитивному розвитку емоційної сфери першокласника. Враховуючи результати попередньо проведеного діагностування емоційної сфери, адаптивності до навчання, розроблено корекційно-розвивальну програму для дітей молодшого шкільного віку «До школи з радістю». Програма організована за таким принципом: темою кожного заняття є корекція тих особистісних рис дитини, які заважають повній адаптації. На кожному занятті використовуються вправи на гармонізацію емоційного світу та покращення адаптаційного потенціалу. Науковою новизною проведених досліджень є розширення уявлень про чинники успішної адаптації молодшого школяра до шкільного навчання на основі кольорово-асоціативного експерименту, що дає можливість скласти корекційну програму, спрямовану на підвищення адаптаційного потенціалу.

Програма передбачає комплексне вирішення наступних завдань:

1. Становлення емоційної сфери дитини під час адаптації, зняття емоційного напруження.
2. Розвиток соціальних і комунікативних навичок для встановлення міжособистісних відносин з однолітками і відповідних рольових відносин з педагогами; розвиток навичок спілкування.
3. Формування стійкої навчальної мотивації на фоні позитивної Я-концепції дітей, адекватної самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності.
4. Формування морально-етичних уявлень, навчання прийомів саморозслаблення.

Програма орієнтована на групові форми роботи, як єдиний комплекс, для створення цілісної системи впливів на особистість дитини, що можуть забезпечити стійкі позитивні зміни та формування певних психологічних феноменів. Робота з кожним учнем і з групою дітей спрямована на їхній ефективний розвиток під час засвоєння предметних знань, на забезпечення позитивних взаємин «учень-педагог», «учень-учень». Дані взаємини покликані зробити так, щоб учні сприймали школу як «дбайливе і таке, що підтримує оточення, як співтовариство, в якому вони беруть активну участь». Під час формування корекційних груп враховується психоемоційний стан кожної дитини. Чисельність розвивальної групи для учнів першого класу не повинна перевищувати 5-6 чоловік. Цикл роботи має складати не менше 20 занять, причому на першому етапі заняття проводяться 2-3 рази на тиждень, а в подальшому – 1-2 рази на тиждень. Тривалість кожного заняття може складати 35-30 хвилин в залежності від стану дітей та складності запропонованих вправ та інших видів роботи. Головний зміст групових занять складають ігри та психотехнічні вправи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери. Ігри та вправи допомагають зняти психоемоційне напруження, розвинути в дітей здібності розуміти, усвідомлювати свої і чужі емоції, усе це стимулює емоційний стан дітей, приводить до поліпшення самопочуття і настрою. Розминка є засобом впливу на емоційний стан дітей, рівень їх активності, стимулює включення до продуктивної діяльності. Часто у багатьох агресивних та гіперактивних дітей простежуються ознаки хвороби внутрішніх органів, травми, переломи. Тому з дітьми необхідно проводити вправи на зняття м'язових затисків, вправи, що відволікають контроль свідомості над тілом, тобто тілесні танцювальні ігри. Вони дають дитині відчуття свободи і радості, стимулюють моторне та емоційне самовираження. Тому доцільно на заняттях використовувати музику. У ході роботи важливо створити позитивний мікроклімат в групі, забезпечити групову динаміку та взаємодію між дітьми та керівником групи.

Критерії ефективності даної корекційної програми: виконання дітьми діагностичних завдань; усвідомлення своїх емоцій, розвиток вміння володіти ними, стримувати їх; розуміння емоційних станів інших людей; позитивне ставлення дітей до ровесників, дружні стосунки між ними; упевненість у своїх силах, почуття самоповаги; прагнення впевнитись у моральних якостях. За результатами діагностики, а також використовуючи матеріали, здобуті під час занять, проводяться індивідуальні консультації з батьками дітей – учасників. Батьки мають змогу ознайомитися з результатами, отримують рекомендації, у разі необхідності планується подальша корекційна робота. Тісна співпраця з класним керівником дозволяє досягти кращого результату. Класний керівник – активний учасник усіх занять. Психолог ознайомлює його із власними висновками та прогнозами, надає рекомендації стосовно індивідуального підходу до учнів. Головним показником успішності програми є те, що діти залюбки відвідують психологічні заняття, із нетерпінням чекають призначеного часу, дуже активні й відверті. Заняття з дітьми завжди несуть в собі сюрпризи, які можуть стати перешкодою в роботі, а можливо, можуть бути використані ведучим для сумісної діяльності всіх учасників заняття. Важливо, щоб ведучий (психолог) був відвертим, емоційно відкритим, артистичним, здатним до імпровізації та володіти навиками саморегуляції та релаксації. Але при цьому потрібно пам'ятати, що результати роботи психолога не завжди проявляються швидко і не є такими наглядними. Як при навчанні читання, письма, рахунку. Тому швидкого ефекту не потрібно очікувати. Позитивні результати починають проявлятися поступово. У дітей зникають небажані форми поведінки, замкнутість, з'являється бажання виконувати різні види діяльності. Також, окрім даних занять за даною корекційною програмою, та з метою підвищення результативності навчального процесу необхідно вчителю при підготовці до уроку включати окремі моменти релаксації, які допоможуть школярам

відпочити, якщо урок перенасичений програмовим матеріалом, проводити часту зміну видів діяльності на протязі уроку. Експериментальна група, заняття в якій і базуються на такій частій зміні навчального матеріалу та урізноманітненні видів діяльності протягом одного уроку, за даними діагностування і має показники високого та достатнього рівнів адаптації та розвитку емоційної сфери, переважання позитивних емоцій та гарного настрою в процесі навчання.

На уроках також можна вводити елементи спеціалізованої дихальної гімнастики, адже дихання – це єдина вегетативна функція, на яку людина легко справляє довільний вплив, що спричинює зміни режиму функціонування різних функціональних систем, які регулюються вегетативною нервовою системою. Ось чому тренування дихання вважається одним з найпоширеніших та найефективніших засобів саморегуляції ФС людини. Дихальна гімнастика позитивно впливає на розумову й фізичну працездатність, а також допомагає зняти відчуття втоми, напруження, тривоги. Використання дихальних вправ у комплексі з іншими прийомами підвищує їх ефективність. Техніка прогресивної релаксації – це курс систематичного тренування з метою довільного розслаблення різних груп скелетних м'язів. М'язова релаксація зумовлює також певний ФС людини, протилежний стану психічної активності. Аутогенне тренування – це один зі способів психічної саморегуляції, основним елементом якого є самонавіювання. Аутогенне тренування застосовують як засіб боротьби зі стресовими станами, великою втомою під час виконання монотонної праці, складних видів операторської діяльності, особливо в поєднанні з іншими профілактичними заходами. Особливу увагу можна приділити корекції особистісного розвитку першокласника: неадекватності самооцінки, тривожності, невпевненості в своїх силах, пасивності, слабким комунікативним навикам та розвитку дитячої емоційності за допомогою казкотерапії. Власне через казки, звернені до серця дитини і не піддані впливу сучасної цивілізації, дитина отримує глибокі знання про людину, її проблеми і способи їх вирішення. На заняттях за допомогою казки створюється приємний психологічний фон, що створює оптимальні психологічні умови для успішного розвитку.

Казки вирішують дидактичні, корекційні і терапевтичні задачі, розвивають увагу, уяву і мислення дітей. Казки діти чекають з нетерпінням, бесідує про вчинки героїв, шукають їх причини, вчать прощати і любити. А разом з цим і розвивається емоційна сфера та покращується стан адаптації дитини до школи.

Структура заняття під час впровадження казкотерапії включає: привітання учасників групи; розминку, розвиваючі вправи, що сприятимуть розвитку різних властивостей уваги і невимушеності поведінки; знайомство з казкою (на кожному занятті нова казка); обговорення казки (виконання малюнків, створення мультфільмів по вивченій казці, створення портрета героя, який сподобався і т.д.); ігри, психогімнастика, що сприяють укріпленню навиків невимушеності поведінки, особистісному розвитку дітей; рефлексія заняття, що сприятиме формуванню самосвідомості школярів; домашнє завдання; ритуал завершення заняття.

Очікувані результати:

1. Наявність умінь у школярів контролювати себе та свою емоційну сферу самостійно, здатність на невимушені вольові та інтелектуальні зусилля.
2. Збільшення об'єму уваги у першокласників, підвищення її стійкості, наявність здатності до переключення та розподілу уваги.
3. Наявність у першокласників адекватної самооцінки, впевненості в собі, навика адекватної взаємодії в групі однолітків.
4. Підвищення навчальної мотивації у першокласників та інтересу до навчальної діяльності.
5. Покращення рівня шкільної адаптації.

Для підвищення рівня адаптації на основі розвитку емоціональної сфери першокласника можна використати кольоровий експеримент, «погратися з кольорами», який допоможе сформувати позитивне відношення першокласника до навчання в школі. Для цього необхідно запропонувати батькам та вчителю урізноманітнити навколишнє середовище, в якому перебувають учні в школі та вдома, за допомогою кольорів. Взявши до уваги результати проведеної методики «Будиночки», в який колір зафарбовували діти переважно «будиночки» позитивних емоцій, таким кольором необхідно збагатити класну кімнату та робоче місце школяра вдома. Наприклад, можна разом із школярем виготовити червоні чи жовті (колір вибираємо відповідно до результатів діагностування) сердечка та квіточки та розмістити їх у кімнаті, де учень навчається. Даний експеримент допомагає за допомогою кольору вплинути на емоційну сферу першокласника, сформувати запас позитивних емоцій щодо навчального процесу і таким чином підвищити рівень адаптації.

Висновки. Розглянуті методи корекції емоційних станів можуть сполучатися з ігровою терапією, творчим самовираженням, гештальттехніками, психоаналітичною терапією, що являється перспективою даної роботи.

Список використаних джерел:

1. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злось, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – 6-е изд. – М.: Генезис, 2011. – 208 с.; ил.
2. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. – СПб.: «Речь», 2006. – 112 с. – (Практикум по психодиагностике).
3. Єльчанінова Т.М. Вивчення особливостей адаптації першокласників асоціативним методом [Електронний Ресурс] / Т.М. Єльчанінова. – режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2010_35/04.html

4. Толмачова І.М. Динаміка розвитку дитячого співавторства на початковому етапі навчання (система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова) / О.М. Кондратюк, І.М. Толмачова, З.І. Шилкунова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди, 2002. – Вип. 22. – С. 35–39.
5. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. Книга для учителей дифференцированных классов / Авторы: В.П. Гапонов, В.А. Георгиевская, Ю.З. Гильбух, С.А. Гончаренко, А.И. Пенькова; Под ред. Ю.З. Гильбуха. – М.: Фирма «ВИПОЛ», 1993. – 96 с.
6. Юрченко И.С. Социальная адаптация детей к школе. Проблемы психологической адаптации личности в разных видах жизнедеятельности: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции молодых научных сотрудников. 13 апреля 2009 года. – Одесса: СМІЛ, 2009. – 274 с.

Резюме. Стаття содержит характеристику формирующей программы для коррекции эмоциональной сферы младшего школьника как основного фактора адаптации в социуме; указано на основные факторы, помогающие контролировать эмоциональные проявления первоклассника.

Summary The article contains the description of the forming program for the correction of the emotional sphere of the junior pupils as the main factor of the adaptation in the society; the main factors which help to control emotional expression of the first grade pupils are pointed to.

УДК: 159.923.5

Р. С. КУЛАКОВ

САМООЦІНКА ТА РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Резюме. У статті представлено аналіз психологічних аспектів самооцінки й професійних домагань у структурі професійного самовизначення старшокласників. Розкрито значущість самооцінки й рівня домагань особистості у ранній юності. Висвітлено протиріччя та специфіку професійного самовизначення сучасних старшокласників. У статті також висвітлюється проблема становлення самооцінки та рівня домагань як особистісних конструктів самосвідомості особистості. На основі досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених встановлено значущість варіативності та гнучкості взаємозв'язку самооцінки й рівня домагань у розвитку особистості, її активності та цілеспрямованості. Зазначено, що закономірності функціонального перебігу самооцінки й рівня домагань людини визначають можливості розведення в часі ідеальної, загальної та актуальної цілі. Означене вище положення забезпечує особистості можливість об'єктивно оцінювати ситуацію, побачити її у розгорнутій часовій перспективі і віднайти можливість постановки реальних цілей при виборі майбутньої професії.

Ключові слова: рання юність, професійне самовизначення старшокласників, самооцінка, професійні домагання.

Постановка проблеми. У рамках становлення та розвитку в Україні ринкової економіки дедалі більшого значення набуває проблема професійного самовизначення. Це пояснюється загальними тенденціями глобалізації, демократизації та гуманізації вітчизняного суспільства, змінами, що відбуваються в системі освіти України. На сьогоднішній день перед віковою і педагогічною психологією стоїть актуальне завдання дослідити психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників в умовах динамічного попиту ринку праці на кваліфікованих фахівців. Крім того актуальність означеної вище проблеми визначається ще й тим, що сучасний ринок праці України висуває принципово нові вимоги до рівня підготовки професійно компетентних, мобільних і активних фахівців, які володіють не лише достатнім рівнем знань, умінь і навичок, а й здатні швидко модернізувати свою діяльність відповідно до зростаючих вимог виробництва.

Саме тому *метою статті* є аналіз психологічних аспектів самооцінки й професійних домагань старшокласника у структурі їхнього професійного самовизначення.

Зазначимо, у вітчизняних дослідженнях напрацьовано вагомий доробок у галузі теорії і практики професійного самовизначення особистості, яке розуміється сучасними вченими (В.Поляков, Н.Побірченко, М.Пряжников, В.Рибалко, В.Сидоренко, В.Синявський, Б.Федоришин, С.Чистякова) як процес формування ставлення особистості до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності [4, 37]. Згідно такого розуміння процесу професійного становлення майбутнього професіонала у структурі професійного самовизначення виділяються:

- процесуальна складова, спрямована на формування ціннісного ставлення до праці, інтересу до проблеми вибору майбутньої професії (1 – 4 клас), професійної спрямованості (5 – 7 клас), професійної самосвідомості (8 – 9 клас), професійного покликання (10 – 11 клас);
- результативна складова, забезпечує обізнаність учнів зі світом професій (1 – 4 клас), сформованість у них інтересу до професії (5 – 7 клас) та усвідомлення професійних намірів (8 – 9 клас), які трансформуються у професійні домагання і активно реалізуються (10 – 11 клас) [5, 19].

При цьому надзвичайно важливим аспектом результативної складової професійного становлення майбутнього професіонала видається сформованість рівня професійних домагань старшокласника та їхня адекватна самооцінка, функціональний взаємозв'язок яких визначає його прагнення обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності. Тобто, можна стверджувати, що професійні домагання є якісною характеристикою ефективності професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці. Розкриємо значущість самооцінки й рівня домагань особистості у ранній юності. Для цього охарактеризуємо вікові особливості розвитку дитини у цьому віковому періоді. Для раннього юнацького віку характерними змінами у житті є близьке завершення середньої освіти, необхідність вибору професії, усвідомлення свого місця в майбутньому, зміна позиції самих старших учнів у школі, оволодіння новими формами навчання з ускладненням їхньої навчальної діяльності. В юнаків виникає якісно вища форма самосвідомості, яка характеризується її узагальненим характером. У цьому віці процес професійного самовизначення вступає у вирішальне стадію. Адже до закінчення школи у дитини диференціюються, індивідуалізуються і стають усвідомленими інтереси до різних видів діяльності, формується готовність до вибору певної професії.

Необхідність у життєвому самовизначенні і спрямування планів у майбутнє, потреба у самоусвідомленні себе як цілісної особистості, оцінка своїх можливостей у виборі майбутньої професії, самоусвідомлення своєї життєвої позиції, стійкість інтересів, поява професійних намірів, визначення свого місця у суспільстві, формування світогляду і становлення характеру є найсуттєвішими особливостями вікового розвитку особистості у юнацькому віці. Також у учнів старших класів формуються основи наукового світогляду. Мислення молодшої людини цього віку стає більш зрілим, набуває певної системи, стійкості, виявляються здібності до глибоких узагальнень, підсилюється бажання сформувати своє бачення світу і ставлення до нього. Особистість прагне і потребує активної участі у житті не тільки свого колективу, але й суспільства в цілому. Варто враховувати, що юнацький вік є перехідним періодом у професійному розвитку людини. І, як кожне перехідне явище, такий вік характеризується нестійкістю внутрішнього стану та поведінки дитини. Це час докорінних трансформацій у внутрішньому світі особистості, у загальній структурі її індивідуально-психологічних особливостей.

Отже, вікові та індивідуальні особливості даного вікового етапу розвитку особистості досягають апогею своїх можливостей. Але соціально-психологічні якості людини і становлення особистості загалом все ще знаходиться на етапі вирішальних перетворень. Тому юності притаманна певна внутрішня дисгармонія і протиріччя у поведінці, які суттєво впливають на процес професійного самовизначення. Безпосередньо пов'язані з процесом професійного самовизначення особистості також і окремі протиріччя юнацького віку. Це, перш за все, протиріччя між прагненням проявити себе у декількох видах діяльності і необхідністю остаточно визначити свою життєву позицію, обрати для себе конкретну професію. Наступним і не менш значущим протиріччям є самооцінка своїх можливостей і придатності до певної праці та практичними можливостями у реалізації своїх намірів. Важливим є також протиріччя між результатами пізнання обраної професії і першими практичними уявленнями дитини про неї, сформованими раніше із розповідей інших осіб, з книг, кінофільмів і т.д. Означені вище протиріччя суттєво впливають і одночасно визначають специфіку професійного самовизначення сучасних старшокласників. Зокрема, результати проведених в останні роки досліджень свідчать про складність професійного самовизначення сучасної молоді, головними детермінантами якого є:

- неврахування випускниками загальноосвітніх та професійних навчальних закладів потреб регіону у

- фахівцях;
- перевага у молоді матеріальних та суто прагматичних мотивів вибору майбутньої професії;
- орієнтація сучасної молоді на сфери діяльності, пов'язані з розподілом та перерозподілом фінансових і матеріальних ресурсів.
- вибір старшокласниками професій, якими сучасний ринок праці перенасичений;
- невміння випускників шкіл орієнтуватися у питаннях вибору напряму майбутніх занять у рамках суспільного розподілу праці;
- низька поінформованість молоді про умови праці та перспективи професійного зростання тощо.

Крім того проведене нами дослідження засвідчило про те, що вибір майбутньої професії серед старшокласників детермінується переважно отриманням матеріальної винагороди за виконаний обсяг послуг чи робіт. При цьому було виявлено, що у структурі ціннісних пріоритетів сучасної молоді домінують матеріальні чинники. Цінність праці розглядається ними як джерело отримання засобів для життя, тому визначальним фактором вибору певної професії є кількість грошової винагороди. З'ясувалося також, що сучасні старшокласники не в повній мірі розуміють сучасні вимоги ринкового середовища та не усвідомлюють їх важливості, оскільки більшість з них пов'язують отримання в майбутньому високих прибутків з професійною майстерністю. Але, на думку молоді, професійна майстерність не може зберегти фахівця від безробіття. Домінуючим фактором, який приводить людину до безробіття є невідповідність вимог професії можливостям її виконавців. І, насамкінець, не дивлячись на складні сучасні умови переважна кількість старшокласників визначилася з напрямками діяльності, які в майбутньому складуть основу їх професійної праці і активно працює в напрямі її оволодіння. При цьому значна частина випускників не враховує попит ринку праці на певних фахівців і орієнтується у виборі професії на ті сфери професійної діяльності, які пов'язані з розподілом та перерозподілом фінансових і матеріальних ресурсів. Гострою проблемою залишається також вибір старшокласниками професій, якими сучасний ринок праці перенасичений. А це свідчить про низьку поінформованість молоді про умови праці та перспективи професійного зростання тощо. Тому отримані і проаналізовані нами результати проведеного дослідження свідчать про необхідність формування професійних домагань особистості у ранній юності та їхньої адекватної самооцінки, яка відповідає і одночасно віддзеркалює динамічний попит ринку праці на кількість і якість фахівців.

Отже, професійне самовизначення у ранній юності є результатом тривалого процесу розвитку особистості, а свідомий і обґрунтований вибір майбутньої професії його етапом у старшому шкільному віці. Об'єктивно задана потреба у здійсненні після закінчення загальноосвітньої школи вибору будь-якого виду професійної діяльності, незалежно від його реалізації на практиці (може бути лише у формі наміру індивіда), свідчить про необхідність підготовки дитини до оволодіння у майбутньому тією чи іншою професією. Така готовність базується на глибокому пізнанні себе та пізнанні вимог бажаної у майбутньому професії. Саме адекватна самооцінка й професійні домагання забезпечують усвідомлений та обґрунтований професійний вибір дитини, який узгоджений з бажанням і можливостями та потребою ринку праці у фахівцях. Зазначимо, традиційно основою для вивчення самооцінки й професійних домагань особистості у психології є припущення про їхній тісний взаємозв'язок з мотивами прагнення до успіху і уникнення невдач. Також, аналізуючи співвідношення самооцінки й успіху, значна кількість дослідників звертається до формули У.Джеймса, у якій ним пропонується розглядати самооцінку як величину прямо пропорційну успіху й обернено пропорційну домаганням особистості [1]. У дослідженнях Л.Божович, М.Боришевського, Г.Костюка, А.Маркової, М.Матюхіної успіх розглядається у зв'язку з проблемою рушійних сил розвитку дитини, мотивації її поведінки і формування як особистості взагалі. Крім того переважна більшість вчених (К.Абульханової-Славської, У.Джемс, З.Кузьміна, Є.Стоунс, Х.Хекхаузен та ін) стверджують про те, що динамічні й змістові характеристики успіху мають вікові відмінності і визначаються співвідношенням самооцінки, рівня домагань і досягнень індивіда, об'єктивованих у результатах його діяльності [2].

Вперше поняття „рівень домагань” у науковій дослідженні було введено німецьким дослідником К.Левиним. Домагання особистості, на думку вченого, є її особистісним утворенням, яке детермінує будь-яку активність і тому визначає не лише поведінку людини в певних умовах, а й стимулює її до процесів самоформування [7]. Зазначимо, вперше експериментальне дослідження рівня домагань особистості було здійснено Ф.Хоппе, результатом якого було сформульовано сутність цього поняття у загальному вигляді як ціль наступної дії. В процесі експериментів дослідник також прийшов до висновку про тісний взаємозв'язок рівня домагань особистості й рівня „Я”, тобто рівня самооцінки. Людина прагне споконвічно зберегти досить високий рівень самооцінки, доводить Ф.Хоппе, яка виявляється подвійно: у прагненні уникати невдачі й прагненні досягати успіху в діяльності при максимально високих домаганнях. Саме страх невдачі спонукує людину встановлювати низький рівень домагань і підвищувати його після успіху поступово, а бажання реалізувати гранично можливий успіх продукує високий початковий рівень домагань [1].

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях також наголошується на важливості формування у особистості домагань у різних видах активності. Так на думку Б.Ананьєва, рівень домагань пов'язаний з оцінними потребами особистості, які характеризують її домагання на відповідну оцінку соціуму. В працях Є.Серебрякової домагання особистості визначаються як потреба в певній самооцінці, яка прийнята і схвалена індивідом [4]. У дослідженнях Н.Коломинського рівень домагань особистості розглядається як модель власного самоздійснення, як складова прийнятого для себе „Я - образу”. Проте, відзначає вчений, узгодження самооцінки й рівня домагань особистості фіксується далеко не в 100% випадків. Домагання здебільшого виявляються

значно нижчими ніж їх вербальна самооцінка [3]. Наголошуючи на самопізнанні, як найголовнішому змісту розвитку дитини старшого шкільного віку, Л.Божович стверджує про становлення у цьому віці стійкої самооцінки, яка базується на рівні домагань. Саме це, на її думку, породжує потребу в дитині бути не лише на рівні вимог оточуючого середовища, а й на рівні власних вимог і власної самооцінки. Дослідницею було виявлено, що нездатність дитини задовольнити сформовані домагання спонукають її до гострої потреби зниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка [2, 176]. Обґрунтовуючи сутність поняття „рівень домагань” переважна частина вітчизняних вчених виділяють дві його змістові складові. Перша відображає глибинне ставлення до себе як до особистості і друга виявляється у зовнішньому прояві такого ставлення через встановлений рівень вимог до себе. Співвідношення означених вище складових рівня домагань особистості характеризує адекватність, стійкість і гармонійність її самооцінки, яка безпосередньо визначає саморегуляцію поведінки у різних сферах діяльності. Таким чином самооцінка старшокласника є компонентом самосвідомості особистості, яка містить у собі знання про власну самоцінність, оцінку самої себе через ієрархію значущих цінностей. Вона являє собою форму відображення людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання і залежить від прийнятих людиною цінностей, її особистісної сутності, міри її орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності. Самооцінка особистості функціонує у загальній (відображає узагальнені знання суб'єкта про себе і засноване на них цілісне ставлення до себе) і часткова (оцінка конкретних проявів і якостей у діяльності і поведінці) формах. Взаємодія загальної і часткової самооцінки виконує регулятивні функції, виступаючи необхідною внутрішньою умовою організації суб'єктом своєї поведінки, діяльності, відносин. При цьому самооцінка людини тісно пов'язана з рівнем її домагань, які якісно характеризують складність сформованих нею цілей і завдань діяльності в перспективі. Тобто, рівень домагань особистості за такого їх розуміння, розглядається як обраний напрям реалізації сформованої у неї самооцінки.

Висновки. Отже, самооцінка й рівень домагань старшокласника визначають сформованість його готовності до обґрунтованого професійного самовизначення і досягнення у майбутньому професійного успіху в обраний діяльності. Оскільки закінчення загальноосвітньої середньої школи дитиною передбачає необхідність зміни соціального статусу, то цілком закономірним є також вирішення в цей період проблеми професійного самовизначення. При цьому сформованість самооцінки й рівня професійних домагань старшокласника визначають його прагнення обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності. Тобто, можна стверджувати, що професійні домагання є якісною характеристикою ефективності професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание: Пер. с англ. / Р. Бернс. - М.: Прогресс, 1986. - 420 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 452 с.
3. Коломинский Н.Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательных школ в учебной деятельности и межличностных отношениях: Автореф. дис. канд. психол. наук / Н.Л. Коломинский. - Минск, 1972 - 21с.
4. Профессиональное самоопределение молодежи / Рук. коллек. В.А. Поляков, С.Н. Чистякова // Педагогика. - 1993. - № 5. - С. 33 - 37.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. - Москва - Воронеж, 1996. - 256 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - Т. 2. - М.: Педагогика, 1986. - 351с.
7. Lewin K., Dembo T., Festinger I., Sears P. Levels of aspiration // Personality and the Behavior Disorders. - N.Y.: The Ronald Press Company 1944. - P.157.

Резюме. В статье представлено анализ психологических аспектов самооценки, профессиональных притязаний в структуре профессионального самоопределения старшеклассников. Раскрыто значение самооценки и уровня притязаний личности в период ранней юности. Отражены противоречия та специфика профессионального самоопределения современных старшеклассников. В статье также освещается проблема становления самооценки и уровня притязаний как личностных конструктов самосознания личности. На основе исследований отечественных и зарубежных ученых установлено значение вариативности и гибкости взаимосвязи самооценки и уровня притязаний в развитии личности, ее активности и целеустремленности. Отмечено, что закономерности функционального изменения самооценки и уровня притязаний человека определяют возможности разведения во времени идеальной, общей и актуальной цели. Указанное выше положение обеспечивает личности возможность объективно оценивать ситуацию, увидеть ее в развернутой временной перспективе и найти возможность постановки реальных целей при выборе будущей профессии.

Ключевые слова: ранняя юность, профессиональное самоопределение старшеклассников, самооценка, профессиональные притязания.

Summary. The psychological aspects of senior pupils self-rating and professional demands in self-determination structure are presented in the article. The importance of person's self-rating and demand level in the period of early youth are discovered. The contradiction and professional self-determination speciality of modern senior pupils are

explained. The issue of self-appraisal formation and level of claims as personal constructs of personality self-consciousness is demonstrated in the article. On the basis of native and foreign scientists researches the value of variation and flexibility of self-appraisal and claims level in personality development, her/his activity and purpose fullness is defined. It is mentioned that regularities of functional course of self-appraisal and human claims level define possibilities of ideal, general and actual aims separation in temporal plane. The above mentioned statement provides for personality possibility to evaluate situation objectively, to see it in extensive temporal perspective and to find possibility of real aims formation while choosing future occupation.

Key words: early youth, senior pupils, professional self-determination, self-rating, professional demands.

УДК 159.91+159.922.7

В.П. МАРЦИНОВСЬКИЙ, Л.П. КУЦОКОНЬ,
О.Г. РУДЬ, ГУСАКОВСЬКА Т. М.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ ТА УВАГИ ДІТЕЙ

Резюме. Дослідження присвячене проблемі розвитку відчуття часу у дітей старшого дошкільного віку та його взаємозв'язку з увагою. В ході дослідження підтвердилися висловлені нами гіпотетичні положення про те, що у дітей старшого дошкільного віку, відбувається розвиток та формування відчуття часу, якщо його розглядати як феномен, що включає фізичний, психічний і художній час.

Ключові слова: час, ритми, людина, діяльність, успіх, сприйняття, константність, апперцепція, діти, біологічний, психологічний і історичний час.

Постановка проблеми. Сучасна цивілізація характеризується небаченими швидкостями, різкою зміною ритмів і нестачею часу. Сьогодні людині будь-якого віку, професії, спеціальності необхідне вміння аналізувати час, тонко його відчувати, раціональніше використовувати і значно більше цінувати. З проблемою часу людина стикається щоденно, щохвилино. Час – це регулятор всієї діяльності людини. Жодна діяльність не проходить без сприйняття часу. Тому важливо знати, що таке «час», як він сприймається людиною, від чого залежить його сприйняття. Це може допомогти людині в організації діяльності, раціонально використовувати час. Багаторічні дослідження Д.Г. Елькіна вказують на прямий зв'язок між точним сприйняттям часу та успішною діяльністю [1, 2, 3]. Час існує об'єктивно, безперервно ідуть хвилини за хвилиною, один день за іншим, минають місяці, роки, століття. Але, не зважаючи на те, що плин часу у всьому світі підкорюється одним і тим же законам, для кожної окремої людини один і той же проміжок об'єктивно минулого часу може представлятися коротшим чи довшим, ніж він був насправді. Для різних людей один і той же відрізок об'єктивно минулого може мати зовсім різні значення. Для одної людини тиждень триває як місяць для іншої [3, 4, 5]. Дитині життєво необхідне орієнтування в часі, який служить базисом його особистості. Діти, ще не мають життєвого досвіду, яким володіють дорослі, але вони мають перевагу в тому, що у них ще збереглися колосальні природні можливості, до яких, зокрема, відноситься розвиток природовідповідного відчуття часу. Володіючи розвиненим відчуттям часу, діти здатні керувати собою і будь-якою ситуацією, в якій вони опиняються. Їх адекватність і активність значно підвищуються, а дії, які вони чинять відрізняються послідовністю і обдуманістю [5, 7, 8].

Досягнення високих результатів у різних видах спорту залежать від розвитку психомоторних здібностей спортсменів, складовою, яких є здібність до сприйняття (відчуття) часу та простору. Хронобіологічні і індивідуальні особливості сприйняття часу і простору людиною є одним із провідних чинників, що лімітує успіхи в професійній (спортивній) діяльності. Від здібності точно відчувати часові параметри рухів залежить ефективність оволодіння технікою, тактикою і здібність управляти своїми рухами в цілому. Високий розвиток здібності до сприйняття часу може свідчити про спортивну обдарованість дитини і її схильність до занять видами спорту, що потребують значного розвитку здібності, що досліджується. Тому визначення критеріїв оцінювання здібності до сприйняття часу і простору є актуальною проблемою.

У сучасній методиці проблема розвитку відчуття часу трактується неоднорідно, вона досліджується вченими практично у всіх науках [5, 6, 7]. Наприклад, проблему біологічного часу вперше висвітлював у середині минулого сторіччя Карл Ернест фон Бер. У подальшому проблему біологічного часу, а також механізм сприйняття часу розробляли І.І. Шмальгаузен, Т.А. Детлаф і ін. У географії час досліджували А.Д. Арманд, В.А. Канке. Проблема об'єктивного і суб'єктивного часу була предметом обговорення в дослідженнях П.Жане (він спробував розглянути психологічну еволюцію особи в реальному тимчасовому протіканні, співвіднести вікові фази і біографічні ступені життєвого шляху, зв'язати біологічний, психологічний і історичний час в єдиній системі координат еволюції особи), Ш. Бюлер (вона встановила закономірності в зміні фаз життя, в зміні домінуючих тенденцій, в зміні життєвій активності залежно від віку, зробила спробу інтегрувати біологічний і психологічний часи життя в єдиній біографічній системі координат), Ж. Піаже, Д. Льовіна, М.М. Бахтіна і ін. [7, 8]. Проблемою розвитку уявлень про час у дітей дошкільного віку займалися Т.Д. Ріхтерман, Т.І. Тарабаріна, Е. І. Соколова, Л.М. Маневцова, Р. Л. Непомнящая, О.Е. Дрень, А.Ф. Яфальян та інші. Сучасною потребою суспільства є активна, мобільна і така, що легко адаптується до різних умов особа, і, на протипау цьому,

недостатня розробленість психолого-педагогічних умов, що забезпечують гармонійний її розвиток. Вивчення даної проблеми зумовило вибір теми дослідження.

Мета дослідження: аналіз проблеми формування сприйняття часу та розвитку сприйняття майбутнього часу дітьми.

Виклад основного матеріалу. Здатність створювати образ свого майбутнього в деталях і в розвитку – одна з самих важливих навичок в розвитку сприйняття часу. Відповідно до виділених критеріїв, показників та рівнів проявів відчуття часу, було організовано проведення дослідження на базі ДНЗ №40 «Червоні вітрила» м. Рівного на протязі 2011-2012 навчального року. Об'єктом експерименту стали вихованці старших групи. Діагностику рівня розвитку сприйняття часу ми здійснили за допомогою методики діагностики сприйняття часу в процесі ігрової діяльності дітей Яфальян, Дрень.

Діти з захопленням включалися в таку роботу, оскільки методика передбачає фантазування і використання уяви, творчий процес, деякі діти обирали найближче майбутнє, деякі – майбутнє на інших планетах. Первинні дані дослідження сформованості відчуття часу за методикою розміщено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Первинні дані дослідження сформованості відчуття часу – констатуючий етап

Досліджуваний	Зміст розповіді	Спонтанний	Ситуативний	Константний
1.Настя Т.	На іншій планеті	1		
2.Ваня С.	Мультик «Мулан»	1		
3.Даша О.	Мультик «покемони»	1		
4.Кароліна З.	Про школу			1
5.Костя Д.	Про школу			1
6. Микита Ю.	Про школу			1
7.Таня Т.	День народження		1	
8.Юля К.	сім'я	1		
9.Вікторія В.	Про школу		1	
10.Анастасія З.	Домашня тваринка	1		
11.Роксолана П.	Похід в гості	1		
12.Ярослав Н.	Новий рік	1		
13.Катя Н.	сім'я		1	
14.Олена Д.	Подарунки на свято		1	
15.Назар Б.	Про маму	1		
16.Артем Ц.	сестричка	1		
17.Влад Т.	мультки	1		
18.Андрій В.	Про школу		1	
19.Анна-Марія В.	сім'я	1		
20. Діана С.	Невизн. зміст	1		
21.Даніель С.	мультки	1		
22.Іра К.	Про школу	1		
23.Катя Г.	Мульт. «Скубі»	1		
24.Оля Г.	Професія майбутнього		1	
Загальна кількість відповідей даного рівня		15	6	3

Діти вибрали «подорож в найближче майбутнє» (Кароліна З., Костя Д., Микита Ю.) складали розповідь на основі уявлень про школу, які були отримані на заняттях з вихователем. Образи майбутнього створювалися дітьми фрагментарно, іноді простежувалася єдність простору і часу (ситуативний рівень). Діти вибрали «подорож на іншу планету» (Настя Т., Ваня С., Даша О.) розповідали про супергероїв з мультфільмів, але діти не могли створити образ майбутнього в деталях, не могли розвинути сюжет, не виділяли взаємозв'язку простору і часу (спонтанний рівень). Всі ці завдання носять не тільки діагностичний, але і розвиваючий характер. Вже після виконання цих завдань у дітей починають виявлятися ті або інші уміння, що характеризують відчуття часу.

Аналіз результатів експерименту дозволив нам виявити в цілому ситуативний рівень розвитку відчуття часу у дітей старшого дошкільного віку. Проте, ми з'ясували, що у дітей є потреба і прагнення пізнавати навколишній світ, знайти своє місце в нім. Діти розуміють цінність часу, в якому вони живуть, яке належить їм, але лише частково розуміють значущість минулого досвіду людей і того часу, в якому вони жили. Дітям легше орієнтуватися в реальному часі, чим у майбутньому. Це пояснюється тим, що практично освоєний час усвідомлюється дітьми швидше, ніж інтелектуальним розумовим способом. Проте наявність дітей з константним рівнем прояву відчуття часу, дозволяють припустити, що у дітей можна сформулювати адекватні точні уявлення про різноманітні характеристики часів і його цінності в життєдіяльності людей. Але для цього в дошкільній установі повинні бути створені певні умови, розроблена система ігор, що включає дидактичні, творчі ігри і ігри-вправи.

Таблиця 3.

Рівень розвитку відчуття психічного часу майбутнього на контрольному етапі дослідження

Рівні	Кількість відповідей	Сума
Спонтанний	6	6
Ситуативний	5	10
Константний	13	39

Таким чином, контрольний етап дослідження, мета якого полягала у виявленні якісних змін в рівнях розвитку уявлень про майбутнє у дітей старшого дошкільного віку ігровими засобами, а також про динаміку цих змін, дозволив виявити кількісні і якісні зміни, обумовлені розвитком відчуття часу. Основним досягненням в якісних характеристиках з'явилося усвідомлення дітьми цінності і значущості категорії час для життя людей і їх власної життєдіяльності. Найбільш активними методами, що забезпечують досягнення у формуванні точних уявлень про час і розуміння його сенсу в життєдіяльності людини, виступили "подорожі".

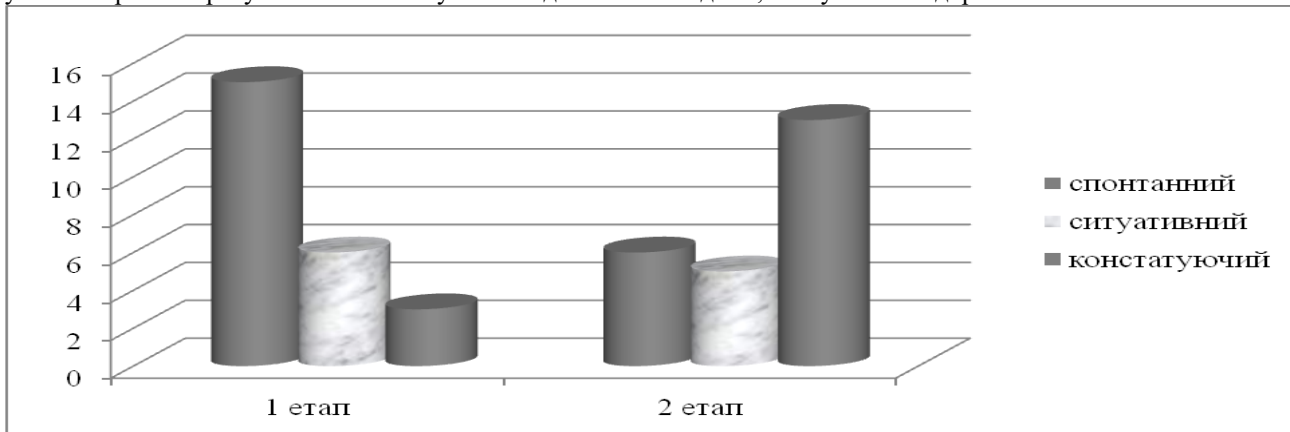


Рис. 1. Динаміка розвитку відчуття майбутнього дітьми дошкільного віку

На рисунку 1 можна простежити динаміку розвитку відчуття майбутнього дітьми молодшого шкільного віку. Значно зменшилася кількість відповідей спонтанного рівня. Майже не змінилася кількість відповідей ситуативного рівня. Кількість відповідей константного рівня зросла більш ніж вдвічі. Відбулося формування відчуття часу, вміння виділяти циклічність у часі, тобто, здатність володіти фізичним часом. Набула розвитку здатність створювати образ майбутнього в деталях і в динаміці; відчувати єдність ритму, простору і часу. При уявленні подій майбутнього було використано засоби художнього часу, передано єдність ритму, часу і простору в художній діяльності. Повторне проведення завдань на виявлення рівня уявлень про майбутнє дозволив виявити якісні позитивні новоутворення у дітей. Діти навчилися встановлювати взаємозв'язок між течією часу і власним життям, відчували тимчасові відрізки і співвідносили зміни в часі і в діяльності і тому подібне. Пояснення цьому полягає в тому, що в дошкільній освітній установі були створені спеціально організовані види діяльності, що сприяли інтериоризації знань про час. Тематика відповідей була майже тотожною, лише відрізнялася за рівнем побудови відповіді. Багато дітей змогли вільно переміщатися в майбутнє, проте деякі створити образ майбутнього в деталях і розвитку змогли не всі діти. У більшості дітей була виявлена здатність відчувати єдність ритму, простору і часу на навколишньому світі і співвідносити це з внутрішнім відчуттям часу (табл. 2).

Висновки. Отже, дошкільний вік є сензитивним для процесу формування відчуття часу дітьми. У період проведення досліджень перебування дітей у старшій групі ДНЗ відбувається активний розвиток уявлень дітей про майбутнє. Майбутнє в їх уяві стає більш чітким, реальним, діти більше використовують у розповідях відомості про реальні події майбутнього. Час та простір існують об'єктивно, вони стосуються всіх живих істот, всіх предметів та явищ. Уявлення про час та простір змінювалися залежно від історичного періоду, культури, релігії, розвитку фізики, біології, психології та інших наук. Сприйняття часу – це образне відображення таких характеристик дійсності як циклічність, тривалість, швидкість протікання і послідовність. Сприйняття часу відбувається завдяки роботі декількох аналізаторів. Безпосередньо сприймаються лише дуже короткі хвилинні інтервали, триваліші періоди оцінюються людиною опосередковано, за участі вищих функцій психіки. На сприйняття часу впливають такі фактори: вік людини, шумомотивація, емоції, фармакологічні засоби, наповненість проміжку часу подіями, стресові ситуації, темперамент людини. Розвиток у дітей відчуття часу – це лише один з аспектів розвитку дітей, але він є надзвичайно значущим, оскільки процеси фізичного сприйняття світу в цілому незворотно – вони залишають «слід» в душі дитини і за сприятливих умов знов і знов відновлюються і заявляють про себе в повну силу. У ході дослідження підтвердилися висловлені нами гіпотетичні положення про те, що у дітей старшого дошкільного віку, відбувається розвиток та формування відчуття часу, якщо його розглядати як феномен, що включає фізичний, психічний і художній час. За

результатами дослідження між першим та другим етапом відбувалося формування відчуття часу, вміння виділяти циклічність у часі, володіти фізичним часом. Набула розвитку здатність створювати образ майбутнього в деталях і в динаміці; відчувати єдність ритму, простору і часу. При уявленні подій майбутнього було використано засоби художнього часу, передано єдність ритму, часу і простору в художній діяльності.

Список використаних джерел

1. Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. - Львів: Край, 2005.
2. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. - Т. 1. -Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.
3. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Собр. соч. Т.2.- М., 1982.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. - К.: Рад. шк., 1976. - 270 с.
5. Волков Б.С. Психология младшего школьника. - М.: Просвещение, 2002. - 125 с.
6. Дудін М. П. Модельні характеристики просторово-часової точності гандболістів віком 15-18 років / М. П. Дудін, Т. А. Кропивницька // Олімпійський спорт і спорт для всіх : тези доп. IX Міжнар. наук. конгр. – К., 2005. – С. 656.
7. Дячук А. В. Начальная подготовка в художественной гимнастике девочек 7-9 лет с учетом развития восприятия времени :автореф. дис.канд. наук по физ. воспитанию и спорту : спец. 24.00.01 «Олимпийский и профессиональный спорт» / А. В. Дячук. – К, 2008.– 21 с.
8. Загальна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. - К.: А.Г.Н., 2002.

Резюме Исследование посвящено проблеме развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста и их взаимосвязи с вниманием. В ходе исследования подтвердились высказанные нами гипотетические положения о том, что у детей старшего дошкольного возраста, происходит развитие и формирование чувства времени, если его рассматривать, как феномен, включающий физическое, психическое и художественное время.

Ключевые слова: время, ритмы, человек, деятельность, успех, восприятие, константность, апперцепция, дети, биологическое, психологическое и историческое время.

Summary. This research deals with the problem of time sense development in senior preschool age and its correlation with attention. Our theory that formation and development of this phenomenon in senior preschool age is prolonged process which consists of physical time, psychological time and artistic time was confirmed.

Key words: time, rhythm, human being, activity, success, perception, apperception, children, biological time, psychological time, historical time.

УДК 159.9.016

О.В. МАТЛАСЕВИЧ

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ В СВІТЛІ ХРИСТІЯНСЬКОГО СВІТОГЛЯДУ

Резюме. У статті проаналізовано особливості психологічної профілактики адиктивної поведінки молоді в контексті християнського світогляду. На основі аналізу основних психологічних причин виникнення адикцій (почуття соціальної невизначеності, відсутність усталених цінностей і цілей у житті, схильність покладатися на зовнішній контроль, брак внутрішнього психологічного потенціалу людини), поглядів християнських філософів та психологів авторка обґрунтовує висновок, що їхній появі особливо сприяє обмеженість особистісної (психологічної) свободи. У статті розкрито зміст поняття свободи у філософії, психології та виділено її основні аспекти. У контексті християнської психології особистісна свобода розуміється як духовно-моральний стан людини, невід'ємний від любові та відповідальності; як здатність до духовного та морального вдосконалення. В результаті неконструктивного розвитку особистості формується комплекс залежності. Необхідною умовою розвитку особистісної свободи є усвідомленість людиною, що вона – образ Божий. Християнські психологи підкреслюють, що відмова людини від сприйняття себе як самоцінної істоти є однією з основних передумов розвитку адиктивної поведінки, а також перешкодою в релігійному розвитку. Звідси автор робить висновок, що будь-яка залежність має духовну природу. Тому психопрофілактична робота з метою попередження адиктивної поведінки молоді повинна бути спрямована на розвиток особистісної свободи та самоповаги.

Ключові слова: особистісна свобода, християнська психологія, адиктивна поведінка, психологічна профілактика.

Постановка проблеми. Ми живемо у світі великої напруги і неспокою. Це час поширення матеріалізму і споживацького ставлення до життя. Важко віднайти сенс у такому житті, щоб воно було гідне людини і варте такого проживання. Молоді люди поспішають у світ дорослих, щоб зробити кар'єру і досягти успіху. У цій

гонитві людина щодня відчуває свою слабкість. Важко у такому світі і віднайти самого себе, оскільки людина є зовнішньо поневолена, залежна від усіх «благ» сучасного світу. Одним із найбільш сумних наслідків цих явищ є зростання кількості алко-, нарко-, тютюно-, ігро- та інших форм залежності людини, що, у свою чергу, спричиняє фізичну, моральну та соціальну деградацію особистості. З огляду на зазначене, актуалізується значення психопрофілактичних заходів різного роду адикцій.

Проблем профілактики адиктивної поведінки торкаються у тій чи іншій мірі більшість українських фахівців: О. Безпалько, С. Болтівець, П. Гусак, І. Зверева, Н. Заверіко, А. Капська, С. Максименко. Психологічні аспекти профілактичної роботи з адиктивною поведінкою знайшли своє відображення у працях Н. Максимової, Н. Бурмаки, Н. Завацької, О. Чердніченко та інших. Медичні проблеми адиктивної поведінки вивчають В. Беспалько, С. Ваїсов, І. П'ятницька, В. Бітенський, Д. Колесов та ін. Загалом у їхніх дослідженнях відзначається зростання розповсюдження темпів адиктивної поведінки. Це потребує негайного соціально-педагогічного В контексті християнського світогляду допомогти пережити людям тиск зовнішнього поневолення завжди допомагала духовна (внутрішня, психологічна) свобода.

Тому **метою статті** є проаналізувати особливості психологічної профілактики адиктивної поведінки молоді в контексті християнського світогляду та обґрунтувати роль особистісної свободи у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблеми психопрофілактики адиктивної поведінки базується на основі вітчизняних теоретичних досліджень: особистісного підходу (Г. Балл, Л. Божович, К. Платонов, В. Рибалка, Б. Федоришин), збереження психічного здоров'я (Є. Потапчук), самотворення особистості (В. Петровський, О. Гуменюк), процесу психологічної підготовки особистості до діяльності (М. Томчук), концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (В. Рибалка).

Ефективні профілактичні заходи щодо адиктивної поведінки великою мірою залежать від розуміння проблеми, а також від пізнання етіологічних механізмів, що визначають розвиток залежності. Шукаючи причини схильності до адиктивної поведінки, різні автори виділяють, в якості основних, різні чинники. Так, польський науковець П. Штомпка виділяє такі три групи чинників. *Мотивація самогубства.* Оскільки довготривале вживання психоактивних речовин (алкоголю, наркотиків тощо) спричиняє очевидні розумові і фізичні зміни, які серйозно загрожують життю, то деякі вчені трактують вживання таких речовин як спробу самогубства, а в самій людині відшукують ментальність самогубця. Наприклад, багато осіб, схильних до самогубства, втрачають це бажання, коли стають наркоманами. Після того, як людина виплутується з цього, не знаходячи альтернатив самореалізації, її схильність до самогубства поновлюється. Тому, наркотики стають вибором ніби менш брутальних форм підсвідомого самогубства. *Почуття соціальної невизначеності і емоційні розлади.* Наркотик чи алкоголь є шляхом конфронтації з реальністю. Без них людям бракує впевненості, і тоді вони переходять, все відкидаючи і усамітнюючись. Людям з певними життєвими проблемами наркотик може підміняти дружбу, професійний успіх або соціальний статус. *Експеримент, метою якого є пізнання себе.* Це фактичний мотив, який найчастіше проявляється серед молоді інтелігенції, артистів, філософів і т.д. (П. Штомпка, 2003) [13].

Такі учені як І. Гавлік та Ч. Цекера звертають увагу на особистісні чинники, серед яких найістотнішими визначають *відсутність усталених цінностей і цілей у житті* (І. Гавлік, 1999) [11]. Дослідження Ч. Цекери показали, що серед характеристик особистості, що спонукають до частого вживання наркотиків, які назвали наркомени, були: варіабельність (90%); дратівливість (84%);

- конформність, потрапляння під вплив (несвобода, залежність) (62%); потреба перебування у групі (залежність від інших) (59%); відсутність інтересу до навчання, професії, суспільного життя, сім'ї (55%); важкі дитячі хвороби, затримка в розвитку (41%); пошкодження і струси мозку (25%) (Ч. Цекера, 1985) [10].

Американські дослідники С. Піл та А. Бродські обґрунтували, що передумовами формування адикції є певна психічна організація людини, головною властивістю якої є *схильність покладатися на зовнішній контроль*, яка супроводжується високою тривожністю, низьким самоконтролем у сфері потреб, більшою залежністю від зовнішньої стимуляції, ніж від власних ментальних процесів [5]. Автори вважають, що основним чинником виникнення адикції є нестача в людини здатностей «справлятися зі своїм світом», вирішувати життєві проблеми. Вживання наркотику притуплює чутливість, дає заспокійливе відчуття, що «все добре», тобто дає людині «ілюзію свободи», пов'язаної з переживанням суб'єктивного благополуччя, безпеки, захищеності. При цьому істинний фізичний та емоційний стан людини прихований від неї, її сприйняття себе й того, що відбувається в її житті, стає все більше віддаленим від реальності. Сучасна українська дослідниця В.А. Чернобровкіна зазначає, що в основі формування адикції лежить *брак внутрішнього психологічного потенціалу людини*, необхідного для підтримки нормальної напруги, створюваної процесом взаємодії зі світом (тобто, по суті, процесом самого життя), унаслідок чого вона шукає зовнішні стимули й ресурси, що допомагають позбутися цієї напруги [8, с. 234]. Російська дослідниця в галузі християнської психології С.А. Черняєва вважає, що схильність до утворення залежності формується через *неприйняття реальності* в процесі дорослішання, що, у свою чергу, призводить до *обмеженості психологічної свободи* особистості [9]. Як бачимо, існує чимало припущень, проведено багато досліджень, проте так і не вдалося встановити конкретної найважливішої причини виникнення адиктивної поведінки. Однак, проаналізувавши та узагальнивши вище окреслені причини адикцій, можна зробити висновок, що особливо їхній появі сприяють *схильність утікати від життєвих труднощів та обмеженість особистісної (психологічної) свободи*.

В історії психології і філософії поняття свободи існувало в різних контекстах. Так, наприклад, в роздумах Сократа категорія рабства розглядається як підкорення нижчим чуттєвим прагненням. Під свободою ж

він розумів свідоме підкорення розуму, називаючи цей стан розумною свободою [6]. Особливо серйозно питання про свободу людини звучало у християнських філософів і богословів у зв'язку з проблемою гріха, який розумівся як «добровільне і свідоме порушення заповідей». Так, Августин Аврелій підкреслює, що у людини до гріхопадіння був вільний вибір між добром і злом, але через волю зла вона втратила цю можливість добра. Добро стає можливим для людини лише під впливом Божої благодаті [1]. Вкрай важливим і корисним для сучасних концепцій розвитку особистості є погляд на свободу Фоми Аквінського. Він говорив, що «при кожному нашому кроці, в кожному мить нашого життя мова йде про те, щоб у нас перемогло вільне рішення нашої волі, щоб ми не піддалися сліпим потягам наших пристрастей» [7]. На думку С.А. Черняєвої, це є фундаментальним положенням, оскільки утвердження в людині свободи волі підкреслює її відмінність від тварин, відкриває для людини сферу свободи. Тут важливим є не тільки визначення свободи людини, але й ідея виховання і розвитку, яка визначається свободою і збільшує цю свободу. Для російського християнського філософа М. Бердяєва свобода є вихідною і визначальною частиною людського існування. «Свободу не можна ні з чого вивести, в ній можна лише початково перебувати» [2]. М. Бердяєв вважає, що Бог присутній лише у свободі і діє через свободу, при цьому в особистості є свобода і по відношенню до Бога. При цьому трагізм полягає в тому, що свобода є і сутністю, і обов'язком людини, оскільки людина постійно стоїть перед вибором. Іноді навіть сам стан вибору може пригнічувати людину, породжувати стан несвободи, а звільнення настає лише тоді, коли вибір зроблено. Саме по цій причині є люди, які не виносять свободи і намагаються від неї втекти («Втеча від свободи» Е. Фромма).

Сучасні християнські філософи, в основному, зосереджують увагу на аналізі психологічної свободи людини. Зокрема, Д. фон Гільдебрандт розглядає різні види несвободи, точніше обмежень, які накладаються на свободу людини в результаті неконструктивного розвитку особистості. У сфері спілкування – це презирство до людей або комплекс неповноцінності. Також у процесі спілкування з людьми може виникнути «комплекс незалежності» – людина відчуває уцербність, коли відчуває себе зобов'язаною комусь. Ще один прояв комплексу незалежності – бажання до всього дійти самому. У сфері контактів з групами – це залежність від думки групи, страх показатися відсталим, несучасним. У сфері формування думок і переконань – це схильність попасти під чужий вплив, залежність від суспільної думки. Виділяють також несвободу, яка є результатом незабутих образ, або, говорячи мовою психології, неінтегрованих психологічних травм, і несвобода слабівілля – безладна залежність від інстинктів і звичок, а також боязкість [4].

Отже, можна виділити такі основні аспекти свободи.

Онтологічна свобода – відкритість людини до можливих форм буття. Людські інстинкти бідні і слабкі, людина повинна сама вирішувати, як їй вчинити, оцінюючи ситуацію і вибираючи одну із можливостей, діючи свідомо, цілеспрямованою на основі розуму і волі.

Психологічна свобода, яка розглядається як свобода від примусу (негативна свобода), з одного боку, і власне вільна воля – свобода і здатність хотіти і приймати рішення (позитивна свобода). Цей вид свободи – невід'ємна здатність людини і основа людської гідності.

Практична моральна свобода – цей вид свободи не властивий людині початково, а досягається вихованням і самоконтролем. Це здатність контролювати свої схильності, бажання, досягаючи свободи по відношенню до своїх потреб. Практична моральна свобода дозволяє людині реалізувати свої моральні цінності, забезпечуючи природну перевагу моральним вчинкам і мотивам.

Християнські психологи часто підкреслюють, що *комплекс залежності* як хибна система стосунків людини з людьми, оточенням і самим собою, *відмова людини від свободи* у стосунках, від сприйняття себе як самоцінної істоти є однією з основних передумов розвитку адиктивної поведінки, а також перешкодою в релігійному розвитку [3]. Отже, можна говорити, що будь-яка залежність має духовну природу, причому християнство закликає людину і до свободи, і до самоповаги. У праці Б.С. Братуся наводяться ознаки, які вказують на наявність комплексу залежності, а отже, і на схильність до виникнення адиктивної поведінки: нелюбов до себе; боязнь страху (уникнення ситуацій, де може бути страшно, відмова від багатьох можливостей); дуже сильне бажання подобатися; страх критики і напористих людей; прагнення компліментарних (додаткових) нединамічних стосунків; надвідповідальність (надбезвідповідальність); почуття провини при необхідності щось зробити для себе; відкладання всього на потім; відсутність здатності до гри, страх розваг; дуже рідко виникає відчуття близькості і довіри до людей; звична брехня; «замороженість» почуттів [3].

Чи можна якось запобігти формуванню вище зазначених рис особистості, а відтак і схильності до адикцій?

Висновки. Усе більше дослідників цієї проблеми сходяться на думці, що ключова роль у виникненні схильності до адикцій відводиться сім'ї. Так, Й. Рогалія-Обленковська своїми дослідженнями показала, що у сім'ях, в яких людина приймає наркотики, не вистачає емоційного обміну; зв'язок між членами цих сімей позбавлений емоційності [12]. Дуже часто вживання наркотиків чи алкоголю дітьми-підлітками є результатом несвідомого бажання помститися батькам за брак любові. Відповідно до системного підходу до сім'ї, адиктивна поведінка людини є не тільки її проблемою, але проявом певної дисфункції сімейної системи. Тому профілактичні заходи, по суті, повинні бути діяльністю, спрямованою на зміцнення родини, на її збереження.

Список використаних джерел:

1. Августин Аврелий. О свободном выборе / Аврелий Августин // Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. – М., 1991.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы/ Н.А. Бердяев // Смысл творчества. – М., 1989.
3. Братусь Б.С. Начала христианской психологии: Учебное пособие для вузов / Б.С. Братусь. – М.: Наука, 1995.
4. Гильдебрандт Д.Ф. Сущность христианства / Д.Ф. Гильдебрандт. – СПб. 1998.
5. Пил С. Любовь и зависимость / С. Пил, А. Бродски. – М.: Ин-т общегуманит. исслед., 2005. – 384 с.
6. Платон. Сочинения в 3 томах / Платон. – М., 1971. – Т.3, Ч.1.
7. Свежавски С. Святой Фома, прочитанный заново / С. Свежавски // Символ. – Париж, 1995. - № 33.
8. Чернобровкіна В.А. Психологія особистісної свободи: монографія / В.А. Чернобровкіна; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 488 с.
9. Черняева С.А. развитие личности и психологическая помощь в свете христианского мировоззрения: Монография / С.А. Черняева . – СПб: Речь, СПбАППО, 2007. – 192 с.
10. Sekiera Cz. Toksykomania. Narkomania. Lekomania. Alkoholizm. Nikotynizm / Cz. Sekiera . – Warszawa, 1985. – S. 245.
11. Gawlik J. W poszukiwaniu lepszego swiata / J. Gawlik. – Edukacja I Dialog. – Nr 8 (111). – 1999.
12. Rogala-Oblekowska J. Funkcjonowanie rodzin narkomanow. Koncepcje teoretyczne / J. Rogala-Oblekowska // Problemy rodziny. – 1995. – Nr 2.
13. Sztompka P. Analiza spoieczestwa / P. Sztompka. – Krakow, 2003. – S. 465-471.

Резюме. В статье проанализированы особенности психологической профилактики аддиктивного поведения молодежи в контексте христианского мировоззрения. На основе анализа основных психологических причин возникновения аддикций (чувство неопределенности, отсутствие устоявшихся ценностей и целей в жизни, склонность полагаться на внешний контроль, недостаток внутреннего психологического потенциала человека), взглядов христианских философов и психологов автор обосновывает вывод, что их появлению особенно способствует ограниченность личностной (психологической) свободы. В статье раскрыто содержание понятия свободы в философии, психологии и выделены ее основные аспекты. В контексте христианской психологии личностная свобода понимается как духовно-нравственное состояние человека, неотделимое от любви и ответственности; как способность к духовному и нравственному совершенствованию. В результате неконструктивного развития личности формируется комплекс зависимости. Необходимым условием развития личностной свободы являются осознанность человеком, что он - образ Божий. Христианские психологи подчеркивают, что отказ человека от восприятия себя как самоценного существа является одной из основных предпосылок развития аддиктивного поведения, а также препятствием в религиозном развитии. Отсюда автор делает вывод, что любая зависимость имеет духовную природу. Поэтому психопрофилактическая работа с целью предупреждения аддиктивного поведения молодежи должна быть направлена на развитие личностной свободы и самоуважения.

Ключевые слова: личностная свобода, христианская психология, аддиктивное поведение, психологическая профилактика.

Summary. The peculiarities of the psychological prevention of addictive behavior of the youth in the context of the Christian worldview have been analyzed in the article. On the basis of analysis of the main psychological causes for addictions (sense of social uncertainty, lack of the established values and goals in life, tendency to rely on external control, lack of psychological potential of a person) and the beliefs of the Christian philosophers and psychologists, the author justifies the conclusion that limitation of the personal (psychological) freedom is particularly conducive to the addictions occurrence. The meaning of freedom in philosophy and psychology, its main aspects has been described in the article. Personal freedom in the context of the Christian psychology is understood as spiritual and moral condition of a person inalienable from love and responsibility, capacity for spiritual and moral self-improvement. A complex of dependency is formed as a result of disruptive development of a personality. The person's awareness that they are the image of the God is a necessary condition for the development of personal freedom. The Christian psychologists emphasize that a person's refusal in perception of themselves as self-valuable is one of the essential prerequisites for the addictive behavior development, and an obstacle in the religious development. Therefore the author has concluded that any addiction has a spiritual nature. This is why the psycho-prophylactic work for the addictive behavior prevention should be directed at development of the personal freedom and self-respect.

Key words: personal liberty, Christian psychology, additive behavior, psychological prevention.

УДК 316.61: [008:373.5.011.3 – 051]

О.С. МОІСЕЄВА

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Резюме. У статті визначено сутність поняття “професійна культура”, вказано різноманітні підходи до тлумачення цього явища та здійснено аналіз наукових праць, присвячених професійній культурі вчителя іноземної мови. Проаналізовано існуючий поділ професійної культури фахівця на загальну та спеціальну, вказано існуючі погляди з зазначеного питання. Виокремлено основні складові частини професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови та визначено їх роль у формуванні майбутнього фахівця. Здійснено аналіз необхідних особистісних рис спеціаліста, які важливі на рівні з професійними якостями. У статті досліджено новітні методи та підходи, якими повинен володіти майбутній вчитель іноземної мови. Підкреслено необхідність загальної спрямованості майбутнього вчителя іноземної мови. Велику увагу приділено питанню саморозвитку та безперервного навчання майбутнього фахівця-мовника. У статті визначено сутність поняття “педагогічний такт” та його важливість в обраній професії. Підкреслено необхідність культурологічної підготовки та наявності загальних знань із різних сфер. Увагу приділено також і питанню формування культури і мовлення спеціаліста. Визначено фактори, які сприяють становленню професійної культури майбутніх вчителів у контексті чинників, які впливають на становлення та розвиток сучасної освіти в Україні. У статті перераховано необхідні особистісні та професійні риси без яких неможливим є становлення висококваліфікованого спеціаліста.

Ключові слова: професійна культура, педагогічний такт, культура мовлення, особистісні риси.

Постановка проблеми. Утворення національної парадигми освіти та виховання, перехід України на нову систему навчання пропонують нові завдання перед професійною освітою, основним з яких є формування компетентних фахівців, здатних максимально реалізовувати свій потенціал в обраній сфері, бути відповідальними за свої слова та вчинки, постійно перебувати у процесі саморозвитку та вдосконалення. У зв'язку з цим особистість вчителя займає провідну роль в освітньому процесі. Саме тому важливо зрозуміти сутність поняття професійної культури майбутнього вчителя та виокремити основні чинники її формування.

Мета: є висвітлення наукових поглядів і думок стосовно сутності і змісту професійної культури та розкриття актуальних проблем формування професійної культури, обґрунтування її розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Професійна культура – частина загальної культури, рівень мистецтва професійної діяльності, який поєднує наукові думки та практичний досвід [2, 90]. Такі вчені, як О. Барабанщиков, Є. Бондаревська та В. Буряк розглядають професійну культуру саме як синтез практичного досвіду та теоретичних знань. Деякі вчені, серед яких О. Столяренко, стверджують, що педагогічна культура є частиною професійної, відносячи до неї наступні чинники: професійна мотивація, професійні знання та професійна майстерність [7, 250]. На творчому, дослідницькому характері педагогічної праці наголошували Я.Коменський, І.Песталоцці, А.Дістервег.

На думку Т.Іванової, професійна культура є особистісною характеристикою вчителя, за допомогою якої реалізується професійна діяльність у синтезі трьох показників: єдності її цілей, засобів і результатів. Професійну діяльність визначають, по-перше, як засвоєння особистістю професійних знань та навичок, які складають педагогічний світогляд; по-друге, як здатність особистості творчо мислити та постійно самовдосконалюватися, займатися самоосвітою; по-третє, як сукупність соціально значущих якостей (інтелігентність, патріотизм, духовна культура, ерудованість тощо.) [2, 87]. Професійна культура вчителя завжди перебуває в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен. На думку багатьох учених, що так чи інакше вивчали особистість учителя та особливості його професійного самовираження (О. Абдуліна, В. Бондар, Я. Бурлака, І. Зязюн, О. Киричук, Л. Кондрашова, Н. Крилова, А. Маркова, О. Мороз, О. Рудницька, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, О. Щербаков та ін.), суспільство цілеспрямовано ускладнює вимоги до професійної культури вчителя, адже хоче бачити в ньому не лише носія окремих педагогічних функцій, але й гармонійно розвинену соціально активну особистість з конкретно визначеним духовно-творчим потенціалом. Дослідники неодноразово акцентували увагу на неабиякому соціальному статусі професійної культури як адекватної і дієвої реакції на глобальні проблеми людства. Так, з метою визначення соціокультурних аспектів професійної діяльності Н. Кирилова поділяє професійну культуру на загальну і спеціальну [4, 57-58], вважаючи усвідомлення суспільної значущості професії однією з провідних соціальних якостей спеціаліста. Проте, далеко не всі вчені підтримують цю думку. Зокрема, О.Рудницька підкреслює, що розподіл культури на загальну і професійну виявляється неперспективним щодо вчителя, адже для педагога оволодіння загальною культурою становить найважливішу ознаку професійної діяльності. Науковець тлумачить педагогічну культуру як сукупність сформованих особистісних якостей, які знаходять відображення у педагогічних уміннях і виявляються в різних аспектах професійних стосунків і діяльності [5, 7].

Особистісні цінності людини відіграють неабияку роль у професійній діяльності фахівця будь-якого профілю. Особливо важливими вони є для вчителя іноземної мови. Як засвідчують численні дослідження, учні

сприймають та оцінюють вчителя, передусім, як людину, особистість, а вже потім – як фахівця та наставника. Ми поділяємо позицію О. Рудницької, яка безпосередньо тлумачить педагогічну культуру як сукупність сформованих особистісних якостей учителя, що знаходять своє відображення у педагогічних уміннях і виявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності [5, 7]. Саме особистісний розвиток забезпечує глибоке ціннісно вмотивоване ставлення вчителя до професійних обов'язків, зумовлює адекватне переживання процесів педагогічної діяльності. Серед важливих якостей педагога можна відзначити ерудицію людини, розуміння нею творів мистецтва, позитивні якості характеру, моральну відповідальність, художній смак тощо. Тому в процесі формування культури вчителя особистісні та професійні цінності за своєю значущістю для навчально-виховної роботи з дітьми можемо розглядати як рівнозначні. Для забезпечення повноцінної професійної підготовки вчителя необхідно мати досить повне уявлення щодо складу і структури тих цінностей, які є психолого-педагогічними передумовами творчої педагогічної діяльності. Таке уявлення конче потрібне наставникам майбутніх педагогів, тобто викладачам, адже без нього неможливо забезпечити цілеспрямоване формування особистості вчителя, передусім – педагогічне керівництво цим процесом. Воно потрібне й самим майбутнім педагогам, адже без такого уявлення неможливою є повноцінна організація їх професійного самовиховання.

Нові умови організації навчально-виховного процесу ставлять додаткові завдання перед вчителем іноземної мови. Учитель покликаний експериментувати, здійснювати творчий пошук ефективних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних проблем, уміти запроваджувати новітні технології навчання, оригінальні педагогічні ідеї, інноваційні методи, прийоми і форми організації пізнавальної діяльності учнів. Мова йде про професіоналізм учителя як цілісного суб'єкта, активного, творчого, такого, що вміло поєднує колективну діяльність та індивідуальну творчість. Саме вчитель стимулює інноваційний розвиток у соціальному житті, культурі, йому належить визначальна роль у творенні духовного і морального потенціалу країни, він готує нову інтелектуальну еліту України, для якої характерні свобода мислення та певна критичність поглядів, яка має власну точку зору, сильну мотивацію діяльності, виявляє гідну поведінку, спрямовану на досягнення мети.

У контексті вищезазначеного, важливим та пріоритетним для формування професійної культури майбутнього педагога є вироблення навичок безперервного навчання. Даний процес зумовлений швидким розвитком науки і суспільства і неможливістю забезпечити фахівця знанням “на все життя”. Саме тому для того, щоб відповідати сучасним стандартам та вимогам власне своєї професії, обов'язково потрібно мати навички самостійної роботи, спрямованої на поліпшення знань мови та культури [8, 16]. Вирішальним фактором на шляху до досягнення успіху в даній діяльності є загальна спрямованість особистості майбутнього вчителя. Саме тому у процесі підготовки молоді до педагогічної діяльності потрібно знати, на які цінності вона орієнтується, чого прагне в житті, що хоче змінити, створити чи отримати, в чому бачить особистісний смисл. Крім того, важливим фактором формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови є його ґрунтовна культурологічна підготовка, що допомагає фахівцеві подолати вузький професіоналізм та сприяє презентації іноземної мови в історичному та літературному контексті. Необхідно пам'ятати, що завдання вчителя іноземної мови полягає не лише у знайомстві учнів з новою мовою, а й з новою культурою. Вчитель повинен бути спеціалістом не лише у галузі методики викладання іноземної мови, а й досліджувати та вивчати культуру однієї чи декількох зарубіжних країн, народи яких розмовляють мовою викладання. Оскільки іноземна мова є засобом міжнародного спілкування, сучасний вчитель має не тільки досконало знати предмет та методику його викладання, а й відповідати всім критеріям висококультурної та освіченої особистості. Тому виникає необхідність у педагогічній діяльності враховувати виконання таких завдань, як виховання у студентів зацікавленості й поваги до культур народів світу, розуміння загальнолюдського і специфічного в цих культурах, виховання поваги до важливих історичних подій та фактів, розуміння їхнього характеру й наслідків для долі різних народів, визнання рівноправними навіть протилежних поглядів на світові явища й події, розвиток навичок системного підходу до вивчення світових процесів.

Важливість культурологічного підходу у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови зумовлена факторами, що, безумовно, впливають на розвиток і становлення вітчизняної освіти. Такими факторами постають: 1. Інтеграція України в освітній та науковий простір. Мета створення єдиної Європейської школи – зберігаючи досягнення і національні традиції всіх освітніх систем, забезпечити умови для мобільності кожної особистості на європейському ринку праці та впровадження освітніх послуг, взаємне визнання дипломів про освіту, прийняття єдиної градації ступенів і кваліфікацій модульно-трансферної системи. 2. Глобалізація суспільного життя. Розвиваються міжнародні зв'язки в усіх галузях діяльності. Це вимагає не просто знання іноземних мов, а й розуміння культур різних народів, їх національних традицій, особливостей полікультурного світу та вміння жити в ньому. Це значно підвищує конкурентоспроможність спеціаліста, його адаптованість до сучасного світу. 3. Зміни, що відбуваються в економічному, соціальному, політичному і духовному житті суспільства, які значно загострили потребу у кадрах, здатних свідомо визначати спосіб свого життя, нести відповідальність за результати своїх дій, чітко визначатися у напрямках розвитку та реалізації своїх можливостей. 4. Стрімкий розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій, що значно впливає як на сам по собі навчальний процес, так і на вимоги щодо його результатів [1,20]. Необхідною складовою частиною професійної культури вчителя є педагогічний такт. Він включає в себе стиль поведінки у взаєминах з дітьми, їх батьками та колегами. Педагогічний такт не є вродженим, а він виробляється у процесі наполегливої роботи над собою та безпосередньої практичної діяльності. Учитель повинен вміти керувати своїми почуттями, бути критичним до себе і чуйним до учнів.

Формування культури спілкування і мовлення – невід’ємна частина професійної підготовки вчителя іноземної мови. На думку В.Семиченко, спілкування, тобто взаємодія з іншими людьми, забезпечує реалізацію функцій навчання, виховання та розвитку особистості [6, 4]. Слово вчителя – це головний засіб педагогічної діяльності. Тому мовлення вчителя має бути логічним, правильним, виразним, багатим за словниковим запасом. Такий погляд на особистість сучасного фахівця зумовлює наявність у нього відповідних професійних і особистісно значущих якостей, серед яких: інтерес до професійної діяльності; уміння і навички рефлексії; сформованість духовних цінностей; ступінь усвідомленості професійних дій; опора в діяльності на знання особливостей дітей; готовність до саморозвитку; сформованість найважливіших моральних якостей (відповідальність, почуття такту, працьовитість); здатність працювати за різними технологіями і методичними системами; спостережливість тощо[1, 24].

Висновки Отже, професійна культура вчителя, на наш погляд, – це складне, інтегративне соціально-психологічне утворення в структурі особистості педагога, яке зароджується у системі ставлень людини до природи і соціального середовища, визначає світоглядні орієнтири, ціннісні настановлення, загальну концепцію життєвих прагнень і позицій. Розвинена професійна культура є гарантом виправдання соціальних сподівань – лише завдяки їй вчитель може здійснити той тип діяльності, якого потребує від нього суспільство. Таким чином, професійна культура вчителя іноземної мови вміщує особистісні риси людини, психологічну, педагогічну культуру, здатність до саморозвитку. Формування професійної культури розпочинається з розвитку людини як особистості, продовжується у школі та вищому навчальному закладі, у робочому колективі та триває все життя. Професійна культура є соціальним явищем, яке піддається формуванню, регулюванню та науковому керуванню. У зв’язку з цим, становлення професійної культури особистості має бути спеціальним напрямком роботи кожного вищого педагогічного закладу. Щодо культури та майстерності вчителя можна стверджувати з огляду на результати його практичної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Ведерникова Л.В. Подготовка педагога как творческого профессионала: [учебное пособие]. - Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2006. - 112 с
2. Іванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя / Т. В. Іванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86–93.
3. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
4. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова.. – М.: Высш. школа, 1990. – 142 с.
5. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічної культури вчителя / О. П. Рудницька. – К.: КДПШ, 1992. – 96 с.
6. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К.: Магистр-S, 1997. – 152 с.
7. Столяренко А.М. Общая педагогика Текст: учеб. пособие для вузов. /А.М. Столяренко. М.: Юнити, 2006. - 479 с.
8. Черньонков Я.О. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя//Рідна школа. – 2002. - №12. – С.14-18

Резюме. В статье определена сущность понятия ‘профессиональная культура’, указано разнообразные подходы к определению этого явления и проведен анализ научных трудов, посвященных профессиональной культуре учителя иностранного языка. Проведен анализ существующего деления профессиональной культуры на общую и специальную, указано взгляды по данному вопросу. Выделены основные компоненты профессиональной культуры будущего учителя иностранного языка и определено их роль в формировании будущего специалиста. Проведен анализ необходимых личностных качеств специалиста, которые необходимы на уровне с профессиональными качествами. В статье исследованы новейшие методы и подходы, которыми должен владеть будущий учитель иностранного языка. Подчеркнута необходимость общей направленности будущего учителя иностранного языка. Большое внимание приделено вопросу саморазвития и непрерывного обучения будущего учителя языка. В статье определено понятие “педагогический такт” и его необходимость в выбранной профессии. Подчеркнута необходимость культурологической подготовки и общих знаний. Внимание направлено на вопрос формирования культуры и речи специалиста. Определены факторы, которые способствуют становлению культуры будущих учителей в контексте становления и развития современного образования в Украине. В статье перечислены необходимые личностные и профессиональные черты, без которых невозможным является становление будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональная культура, педагогический такт, культура речи, личностные черты.

Summary The article determines the nature of the term ‘professional culture’, includes different approaches towards definition of this term and contains the analysis of scientific works dedicated to professional culture of foreign language teacher. The existing division of culture into general and professional is analyzed, existing views are mentioned. Main components of professional culture of foreign language teacher are distinguished and their role in

formation of future specialist is analyzed in this article. The analysis of personal qualities that are important to professional culture is carried out. New methods and approaches which the professional should possess are studied deeply. The importance of general orientation of the future language teacher is underlined. The great attention is paid to the question of self-development and continuous study of the specialist. The term "pedagogical tact" is defined and its importance is mentioned. The necessity of cultural knowledge is distinguished. The attention is paid to the formation of culture and speaking of the teacher. Furthermore, factors which help to form professional culture of future teachers are defined in context of formation of educational system in Ukraine. The necessary personal and professional features are listed.

Key words: professional culture, educational tact, speech standard, personal qualities.

УДК 159.923

О.Ю. НАБОЧУК

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС У ПРОБЛЕМУ ТИПІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. У статті визначено свідомість особистості як якісно нову, вищу форму відображення об'єктивної дійсності, властиву тільки людині. Здійснено аналіз наукової літератури та зазначено різні підходи, які існують до тлумачення даного терміну. У статті визначено основні структурні складові частини свідомості та здійснено їх детальний опис. Особлива увага була приділена побудові нормативної моделі екологічної свідомості старшокласника. Виділено два принципових аспекти аналізу свідомості: гносеологічний і соціологічний, подано тлумачення цих аспектів та проаналізовано екологічну свідомість особистості в обох планах. Здійснено порівняльний аналіз гносеологічного та соціологічного аспекту, вказано їх характеристики та відмінності. Описано процес формування екологічної свідомості особистості. Охарактеризовано типи екологічної свідомості особистості (антропоцентричний тип; екоцентричний тип; природоцентричний тип; антропоєкоцентричний тип). Основну увагу приділено опису антропоцентричного типу та у його контексті тлумаченню "парадигми оточуючого середовища". Виділено основні та унікальні характеристики екоцентричної свідомості, які не характерні іншим типам. Зазначено найновіші зміни у підходах до класифікації типів екологічної свідомості. У статті визначено недоліки існуючих класифікацій та здійснено необхідні доповнення до існуючих типологій.

Ключові слова: екологічна свідомість, структура екологічної свідомості, типи екологічної свідомості, процес формування екологічної свідомості особистості.

Постановка проблеми. Проблема сутності, структури та типів екологічної свідомості особистості не є новою у науковій літературі. Хоча актуальність цієї теми викликається, передусім, тим, що стосовно структури екологічної свідомості, у психологічній літературі немає цілісної концепції, яка б характеризувала екологічну свідомість особистості з виокремленням компонентів та структурних складових цього феномену, та була б при цьому загальноприйнятною. На нашу думку, це пояснюється, по-перше, тим, що дана проблема набула своєї актуальності особливо останніми роками, адже питання збереження оточуючого середовища стають все більшою мірою значущими з кожним роком існування людства. З іншого боку, науковці вивчають проблему формування екологічної свідомості особистості в різних умовах життєдіяльності (зокрема, В.О.Скребець – в умовах наслідків техногенної катастрофи, Т.О.Євдокимова – в процесі скаутського руху підлітків та ін.), які, без сумніву, накладають відбиток на структуру екологічної свідомості. Ми ж в нашому дослідженні маємо за мету побудувати нормативну модель екологічної свідомості старшокласника, свідомості, яка формується під впливом інформаційних технологій в реальних умовах життєдіяльності, навчання та виховання. Тому проаналізуємо існуючі в психологічній літературі концепції та теорії щодо структури екологічної свідомості, а потім перейдемо до опису типів екологічної свідомості особистості.

Мета статті: 1.Визначити свідомість особистості як якісно нову, вищу форму відображення об'єктивної дійсності, властиву тільки людині. 2.Проаналізувати екологічну свідомість особистості в гносеологічному та соціологічному планах. 3.Описати процес формування екологічної свідомості особистості. 4.Визначити структуру екологічної свідомості особистості. 5.Охарактеризувати типи екологічної свідомості особистості.

Виклад основного матеріалу. Отже, Г.С.Костюк визначає свідомість як якісно нову, вищу форму відображення об'єктивної дійсності, властиву тільки людині. Вона характеризується тим, що за умов її наявності людина за допомогою мови відображає істотні властивості та зв'язки речей, свої ставлення до природного середовища і до інших людей, дає собі звіт про них і, відповідно цього, організує свою діяльність [5, с.72–73]. О.М.Леонтьєв виокремлює три складові свідомості: чуттєву тканину, значення та змісти. З них рівень значень, який ніби «пронизує» всі інші рівні, має провідне значення "образу світу", який вчений розумів як найбільш концептуальну структуру, в межах якої інтегруються окремі когнітивні процеси і, головним чином, здійснюється сприймання та пізнання особистістю оточуючого нас світу [4, с. 3–13]. В.П.Зінченко (аналогічно О.М.Леонтьєву) виділяє три основні структурні складові свідомості: чуттєву тканину, значення та змісти. При

цьому вчений зводить ці складові до буттєвих і рефлексивних рівнів та доповнює їх новою складовою – біодинамічною тканиною, яка певним чином з'єднує свідомість та поведінку індивіда [3, с. 190–192]. В.П.Зінченко зазначає, що образ світу по-різному репрезентується на різних рівнях свідомості. Світ людських цінностей, переживань, емоцій, афектів співвідноситься зі змістом свідомості, а світ ідей, понять, життєвих та наукових знань – зі значеннями, які фіксуються на рефлексивному рівні свідомості. Дослідники екологічної свідомості, спираючись на роботи авторів у галузі психології свідомості в цілому, розрізняють два принципових аспекти (плани) її аналізу: гносеологічний і соціологічний. У гносеологічному плані цей феномен постає відображенням суспільного буття, а в соціологічному – передусім акцентується увага на активній, творчій ролі свідомості. Остання розглядається у зв'язку з виникненням різних соціальних умов, які її визначають, із суспільною діяльністю людей тощо. Гносеологічний аспект дозволяє простежити переважно за рухом від дійсності до свідомості, окреслити походження ідей та поглядів, а соціологічний план, навпаки, – за реалізацією цих ідей і поглядів у суспільному житті [6, с. 93].

Якщо порівняти дослідження екологічної свідомості, виконані в цих двох планах, то в гносеологічному плані свідомість постає як відображення суспільного буття; в соціологічному плані розкривається активна, творча роль свідомості, що розглядається у зв'язку з соціальними умовами, які її визначають, з суспільною діяльністю людей. Гносеологічний аспект дозволяє розкрити особливості руху від дійсності до свідомості, виникнення ідей і поглядів, а соціологічний аспект – процеси переходу від свідомості до дійсності, реалізації ідей і поглядів в житті суспільства. В гносеологічному аспекті (зокрема, з точки зору соціальної філософії) найпростішими структурними елементами свідомості постають відчуття, сприймання, уявлення, поняття і подібні їм чуттєві, вольові та раціональні утворення. В соціологічному ж аспекті ними виступають знання, переконання, норми, цінності. Одні автори (переважно філософи) роблять акцент на гносеологічному аспекті, інші (переважно соціологи) – на соціологічному тощо. Структура екологічної свідомості в кожному випадку виявляється різною. В першому випадку в ній виділяються утворення, які різняться особливостями свого чуттєвого відображення, в другому – утворення, які мають не однакові суспільні функції. Однак і той, і інший підходи достатньою мірою є обмеженими; в науці необхідним є комплексний підхід, на що неодноразово звертали увагу науковці.

Дослідники екологічної свідомості по-різному визначають її структуру. Так, С.Д.Дерябо та В.А.Ясвін виділяють такі її компоненти: система екологічних уявлень, індивідуальне ставлення людини до природи та диференційоване використання технологій взаємодії з нею [2, с. 51]. Згідно теорії С.Д.Дерябо, в основі суб'єктивного ставлення індивіда до природи полягає відображення в тих чи інших її об'єктах і явищах потреб особистості. При цьому таке відображення потреб особистості в об'єктах або явищах природи характеризуються трьома різними за характером параметрами: широтою, інтенсивністю та усвідомлюваністю. У структурі параметра інтенсивності автор виділяє чотири компоненти. Перцептивно-афективний компонент, який вміщує рівні: естетичного опанування об'єктів природи; чуйності до їх вітальних проявів; етичного сприймання. Когнітивний компонент, який характеризує суттєві зміни в мотивації суб'єкта і спрямованості його пізнавальної активності, пов'язаної з природою, які виявляються в готовності (більш низький рівень) і прагненні (більш високий) отримувати, шукати і перероблювати інформацію про об'єкти природи, в особливій “інформаційній” сензитивності по відношенню до них і т.д. Практичний компонент, що характеризує рівень готовності і прагнення людини до практичної взаємодії з об'єктами природи, опануванню необхідних для цього технологій і т.д. Поступальний компонент, який характеризує рівень активності особистості; цей компонент спрямований на зміну оточення людини відповідно до її суб'єктивного ставлення до природи [2].

Перейдемо до опису типів екологічної свідомості особистості. У психологічній літературі екологічна свідомість аналізується, в першу чергу, за типами, а вже потім, спираючись на базові характеристики кожного окремого типу свідомості, дослідниками виділяються її структурні компоненти. Так в психологічній літературі виокремлюються такі типи екологічної свідомості: 1) антропоцентричний тип; 2) екоцентричний тип; 3) природоцентричний тип; 4) антропоєкоцентричний тип.

Проаналізуємо кожен з цих типів. Для антропоцентричного типу [8, с. 22] характерними є такі особливості:

1. Найвищу цінність являє людина. Тільки вона – самоцінна, все інше в природі аксіологічне тою мірою, якою воно може бути корисне людині. Природа оголошується власністю людства, причому вважається, що людство має право абсолютно на все оточуюче середовище.

2. Існування ієрархічної картини світу. На вершині піраміди розташована людина, дещо нижче – речі, створені людиною для самої себе, ще нижче розташовуються різні об'єкти природи, місце яких визначається ступенем корисності для людини.

3. Ціллю взаємодії індивідів з природою є задоволення тих чи інших прагматичних потреб: виробничих, наукових і т.д. При цьому основною метою є отримання визначеного корисного продукту.

4. Характер взаємодії з природою визначається «прагматичним імперативом»: абсолютно правильним і дозволеним є лише те, що корисно для кожної окремої людини і людства в цілому.

5. Природа сприймається лише як об'єкт людських маніпуляцій, як знеособлене навколишнє середовище.

6. Етичні норми і правила діють тільки у світі людей і не поширюються на взаємодію суб'єкта зі світом природи.

7. Подальший розвиток природи розуміється як процес, який підпорядковується процесу розвитку людини.

8. Діяльність з охорони природи пояснюється суто прагматизмом: необхідністю зберегти природне середовище, щоб ним могли скористатися майбутні покоління.

Таким чином, антропоцентричний тип екологічної свідомості – це система уявлень про світ, для якої характерним є протиставлення людини як найвищої цінності і природи як власності індивіда, сприймання природи як об'єкта односторонньої дії людини, потрібної лише їй одній прагматичний характер мотивів і цілей взаємодії з оточуючим середовищем тощо. Антропоцентрична екологічна свідомість є властивою для всіх сфер діяльності людини, в центрі уваги яких – фактор корисності для самої людини. І хоча більшість психологів, які займаються проблемами екологічної свідомості, вважають антропоцентричний тип свідомості негармонійним, навіть – руйнівним стосовно всієї природи, логіка нашого життя, технічного прогресу, розвитку цивілізації, нарешті здоровий глузд змушує погодитися з точкою зору Ю.М.Швалба. На думку вченого, слід враховувати, що перевага антропоцентричності стосовно Природи є цілком зрозумілою для людства. Повна її заміна в суспільній свідомості на прийняття лише природних цінностей у свідомості сучасників є неможливою, оскільки суперечить людині сьогодення за своєю природою. Робота педагогів і психологів може мати за мету збільшення долі екоцентризму в настановленнях особистості, визнання цінності та партнерства елементів природного середовища як сусідів на планеті, а більшою мірою усвідомлений підхід в цьому сенсі спостерігається в природогосподарській діяльності [7, с. 294–301].

Розуміння того, що антропоцентрична екологічна свідомість призведе людство до безвихідного стану, не є досконалою за своїми змістовими характеристиками. Це, врешті-решт, й призвело до виникнення так званої “парадигми оточуючого середовища” [8, с. 22], для якої характерними є наступні постулати: людина наділена виключними характеристиками, але як і інші живі істоти включена у єдину глобальну екологічну систему; людська діяльність зумовлена не тільки соціальними і культурними факторами, але також і складними біофізичними, екологічними зв'язками, в які вона включена, і які накладають на її діяльність відомі фізичні та біологічні обмеження; хоча людський інтелект дозволяє істотно розширити можливості його існування в соціальній та природних середовищах, тим не менше, екологічні закони не втрачають для суб'єкта своєї обов'язковості.

Екологічна свідомість, що базується на новій «парадигмі оточуючого середовища» в цілому може бути названа *екоцентричною*. Екоцентризм – це і є основною характеристикою сучасної екологічної свідомості, яка розкриває її сутність [2, с. 10–12]. Аналіз наукової літератури з проблеми екоцентричної свідомості дозволив розкрити характеристики, які властиві лише цьому типові свідомості

1. Найвищу цінність представляє гармонійний розвиток людини і природи. З самого початку природне визнається самоцінним, яке має право на існування тому, що вона є незалежно від корисності або даремності і, навіть, шкідливості для людини. Людина – не повноправний власник природи, а лише один із членів природного співтовариства.

2. Відмова від ієрархічної картини світу. Людина не визнається такою, що володіє якимись особливими привілеями на підставі того, що вона є розумною істотою. Навпаки, розумність людини накладає на неї додаткові обов'язки щодо природи, яка її оточує. Світ людей не протиставлений світу природи, вони обидва є елементами єдиної екосистеми.

3. Ціллю взаємодії з природою є максимальне задоволення як потреб людини, так і потреб всього природного співтовариства. Дія на природу замінюється взаємодією.

4. Характер взаємодії з природою визначається свого роду “екологічним імперативом”: абсолютно правильно і тому – дозволено тільки те, що не порушує існуючу в природі рівновагу.

5. Природа і все природне сприймається як повноправний суб'єкт по взаємодії з людиною.

6. Етичні норми й правила однаковою мірою поширюються як на взаємодію між людьми, так і на взаємодію зі світом природи.

7. Розвиток природи і людини розуміється як процес коеволюції, взаємовигідного єднання.

8. Діяльність по охороні природи викликана необхідністю зберегти природу заради її самої.

Екоцентрична екологічна свідомість – це стійка система уявлень про світ, для якої є характерними: зорієнтованість на екологічну доцільність, відсутність протиставлення людини і природи; сприймання індивідом природних об'єктів як повноправних суб'єктів, партнерів по взаємодії з людиною; розуміння людиною доцільності балансу прагматичної і непрагматичної взаємодії з природою [2, с. 231]. Дана класифікація типів екологічної свідомості, вважає О.В.Гагарін, є недостатньою з точки зору її наукового обґрунтування, і тому її слід модернізувати та доповнювати з точки зору психології та педагогки екологічної освіти [1, с. 50]. Зокрема, В.І.Панов, А.М.Львовичкіна говорять про доцільність доповнення до вказаних типів поняття про *природоцентричний тип екологічної свідомості*, відмінною рисою якого є те, що природні об'єкти не наділяються властивістю виконувати суб'єктні функції, а спочатку приймаються як суб'єкти розвитку Природи в цілому, включаючи світ живої і неживої природи, людини, планету тощо. Н.В.Скалон пропонує так званий *антропоцентричний тип екологічної свідомості*, що припускає наявність взаємодоповнюючих екоцентричних і антропоцентричних цінностей у особистості в навколишньому середовищі, наприклад, урбанізованому.

Висновки. На нашу думку, останні два типи є досить суттєвими для визначення сутності екологічної свідомості. Адже перший, природоцентричний тип, наголошує на принциповій суб'єктності природи. У свою

чергу, антропоцентричний тип є більшою мірою ціннісним ніж перші три типи. На нашу думку недоліками всіх цих підходів є такі два ключові моменти. По-перше, досить чітка категоричність кожного з підходів, визнання лише своїх постулатів правильними, а інших – хибними, недопустимими, що, ми вважаємо, не може бути цілком прийнятним, адже предметом нашого дослідження є взаємодія людини з природою, оточуючим середовищем тощо. По-друге, ці підходи не врахували того, що екологічна свідомість є формувальним компонентом екологічної культури особистості. Тому, на нашу думку, слід було би доповнити існуючу класифікацію типів екологічної свідомості гармонійним типом, який, крім тих характеристик, які входять до перерахованих нами чотирьох типів, вміщує також оцінювальний момент взаємодії та ставлення людини до природи в аспекті культури. Саме такий тип екологічної свідомості індивіда сприятиме формуванню його екологічної культури.

Список використаних джерел:

1. Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Александр Валерьевич Гагарин. – М., 2005. – 193 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
3. Зинченко В.П., Моргунов В.Б. Человек развивающейся : Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, В.Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 301 с.
4. Леонтьев А.Н. Психология образа / Алексей Николаевич Леонтьев // Вестник МГУ. – Серия 14. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
5. Психологія : [підручник для пед. вузів] / [за ред. Г.С. Костюка]. – К. : “Радянська школа”, 1961. – 582 с.
6. Уледов А.К. Структура общественного сознания : теорет.-социол. исследование / А.К. Уледов. – М. : Мысль, 1968. – 324 с.
7. Швалб Ю.М. Еколого-психологічні виміри способу життя // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : “Міленіум”, 2005. – Т. 7, вип. 5, ч. 2. – С. 294–301.
8. Environmental education in the light of the Tbilisi Conference. – P : YNECCO, 1980. – P. 22.

Резюме. В статье определено сознание личности как качественно новую, высшую форму отображения объективной действительности, которая есть только лишь у человека. Проведен анализ научной литературы и указано разные подходы к определению этого термина. В статье определено основные структурные составляющие сознания и проведено их детальное описание. Особое внимание уделено построению нормативной модели экологического сознания старшеклассника. Выделено два принципиальных аспекта анализа сознания: гносеологический и социологический, дано определение этих аспектов и дан анализ экологическому сознанию личности в обоих планах. Произведен сравнительный анализ гносеологического и социологического аспектов, указано их характеристики и отличия. Описан процесс формирования экологического сознания личности. Дана характеристика типам экологического сознания личности (антропоцентрический тип, экоцентрический тип, природоцентрический тип, антропоэкоцентрический тип). Основное внимание уделено описанию антропоцентрического типа и в его контексте определено “парадигму окружающей среды”. Выделено основные и уникальные характеристики экоцентрического сознания, не характерные другим типам. Указано основные изменения в подходах к классификации типов экологического сознания. Определены недостатки существующих классификаций и необходимые дополнения к ним.

Ключевые слова: экологическое сознание, структура экологического сознания, типы экологического сознания, процесс формирования экологического сознания личности.

Summary. In this article the consciousness of the person as a new, high form of perception of the objective reality was described. The analysis of scientific literature was carried out and the main approaches towards its definition were distinguished. The main structural parts of consciousness were mentioned and described in details. The attention was paid to the question of formation of ecological model of consciousness of the pupil. Two aspects of analysis of consciousness were distinguished: gnosiological and sociological aspects, the definitions of them are given and ecological consciousness of the person in both aspects was analyzed. The comparative analysis of gnosiological and sociological aspects was carried out and the characteristics and differences were mentioned. The process of forming of the ecological consciousness of the person was described. The types of the ecological consciousness of the person were characterized (anthropocentric, ecocentric, naturecentric, anthropoeocentric). The main attention is paid to the anthropocentric type and “paradigm of the environment” is defined. The main and unique characteristics of ecocentric consciousness are mentioned. New approaches towards classification of ecological consciousness are named. Drawbacks of these classifications are mentioned as well as important changes.

Key words: ecological consciousness, the structure of the ecological consciousness, the types of the ecological consciousness, the process of forming of the ecological consciousness of the person.

ПСИХОЛОГІЧНІ АТРИБУТИ ГАНДИКАПНОСТІ В ОСІБ ІЗ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИМ ПОТРЕБАМИ

Резюме. В статті автор розкриває сутність атрибутів гандикапності та їх соціально обумовлений характер. Представлені теоретико-методологічні особливості гандикапності в рамках аналізу культурно-соціального середовища. Розкриваються поняття гандикапності, як форми реагування на власні психофізіологічні особливості та їх прояви при взаємодії особистості із середовищем. Автор класифікує психологічні умови які впливають на включення особистості в суспільство та емоційно-поведінкові прояви у осіб із психофізіологічними потребами у відповідності до класифікаційної категорії діяльності та спілкування були взяті за основу для аналізу гандикапних атрибутів а саме: предметну (спортивну, споживацьку), продуктивну (конструктивна, образотворча, освітня), трудова (самообслуговуюча, побутова праця, соціально-професійна діяльність), спілкування (у сім'ї, референтній групі, колективі). Аналізуючи характер проявів атрибутів гандикапності були отримані такі експериментальні дані, що дають можливість визначити важливість вивчення даного соціального явища у осіб із психофізіологічними особливостями з метою конструктивної соціалізації та інтеграції даної категорії в суспільні процеси та інституційні системи. Отримані результати були проведені за допомогою шкали самооцінки соціальних явищ які пропонувались учасникам експериментальної вибірки. Був запропонований перелік соціальних якостей та можливість прийняття або відторгнення даного явища за шкалою: це мені притаманно повністю, часто проявляю такі якості, рідко проявляються такі якості і ніколи не проявляю такі якості. Проведений аналіз вивчення змін в рамках діяльності особи із психофізіологічними особливостями та систематизований перелік соціальних атрибутів, що вказують на наявність комплексу гандикапності. Емпіричний матеріал підтверджує важливість детального вивчення проявів атрибутів гандикапності у людей із психофізіологічними особливостями забезпечує необхідність подальшого розкриття даної проблеми.

Ключові слова: особи із психофізіологічним особливостями, гандикапність, соціальні атрибути, соціокультурне середовище.

Постановка проблеми. Розкриваючи сутність психологічних атрибутів гандикапності, важливо зазначити соціально обумовлений характер цього явища. У конструктах середовища, яке не пристосоване до особливих потреб інвалідизованої особистості, поступово формується атрибутивний характер гандикапних психологічних якостей. Постійні соціально-просторові обмеження стійко викарбовуються в психіці особистості із особливими потребами у вигляді деформованих соціальних якостей так званих атрибутів гандикапності. Гандикапні атрибути, що формуються під впливом соціальних умов та опцій, провокують гандикапне ставлення до потреб осіб із психофізіологічними особливостями. До такого гандикапного ставлення призводить неможливість раннього інклюзивного супроводу дітей в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах, обмеженість або і повна ізоляція в позакласній роботі, неможливість отримання психологічно важливих психоемоційних вражень, що сприяють розвитку дитини та її соціалізації, обмеженість в реалізації потреби самовираження. Зниження деструктивних, а іноді саморуйнівних гандикапних атрибутів у осіб із психофізіологічними особливостями забезпечить послідовний процес адаптації та повноцінного включення в суспільне життя.

В основі сучасного теоретичного аналізу проблеми представлені теорії інклюзивного супроводу А. Колупаєвої, які інтегрують загальноєвропейський досвід суспільного включення осіб із психофізіологічними особливостями [4], теорія гандикапізму О. Ставицького [5], концепція соціальних атрибутів Р. Познера, алгоритмізована модель становлення та розвитку особистості О. Киричука [2].

Мета: визначення основних атрибутів гандикапності в осіб із психофізіологічними особливостями. Завдання, які забезпечують розкриття теми:

1. Теоретичний аналіз атрибутів гандикапності в культурно-соціальному середовищі.
2. Визначення соціально-психологічних складових, що формують атрибути гандикапності в осіб із психофізіологічними особливостями.

Виклад основного матеріалу. Психологічні атрибути формуються у процесі взаємодії особистості та соціокультурних факторів. Варто розглянути поняття соціокультурного середовища в рамках алгоритмізованої моделі становлення особистості й розвитку за О. Криричуком. У цій моделі культурно-соціальне середовище забезпечує вплив на ядро особистості, і власне атрибути гандикапності у осіб із психофізіологічними особливостями стають стійкими психосоціальними утвореннями під впливом батьків, референтних груп, однолітків, педагогів та соціального загалу. Культурно-соціальне середовище поділяється на три простори, які безпосередньо формують особистість: енергетично-інформаційний простір, управлінсько-педагогічні системи та спільна діяльність і спілкування [2]. Так, О. В. Киричук, розкриваючи сутність культурно-соціального середовища, забезпечує необхідну теоретичну базу для розуміння впливу середовища на формування атрибутів гандикапності. Отже, першою складовою культурно-соціального середовища особистості із психофізіологічними потребами є енергоінформаційний простір, що складається із трьох взаємопроникаючих та взаємопов'язаних одиниць аналізу: природне середовище, предметне середовище, культурне середовище. У

таблиці 1 спробуємо визначити залежність у формуванні атрибутів гандикапності в культурно-соціальному середовищі, а саме в рамках енергоінформаційного простору виокремимо ознаки атрибутів гандикапності.

Таблиця 1

Характеристика атрибутів гандикапності та їх ознаки в складових культурно-соціального середовища

№	Складові культурно-соціального середовища (за О. В. Киричуком)	Обмеження у становленні та розвитку особистості	Гандикапні атрибути особистості
	Природне середовище (поля, ліси, гори, водні простори)	Значна обмеженість при пізнанні ландшафтного середовища, вибірковість сприйняття, відсутність повноцінної взаємодії із природним середовищем. Нездатність підтримувати психоемоційний баланс при спілкуванні з природою.	- апатичність; - відсутність довіри; - психоемоційна залежність; - депривованість; - песимізм; - байдужість до природного середовища.
2.	Предметне середовище (архітектура, живопис, скульптура, помешкання, обладнання)	Недостатньо розвинута інфраструктура безбар'єрного архітектурного середовища для людей із психофізіологічними потребами. Недотримання принципів універсального дизайну. Обмеженість в отриманні можливості подорожувати.	- невмотивованості до діяльності; - байдужість до різних форм активності; - страхи при взаємодії з оточуючим середовищем; - недорозвинуті вольові якості; - псевдо залежності.
3.	Культурне середовище (побут, традиції, звичаї, норми, релігія, освітній простір, система цінностей, форми поведінки)	Неповна включеність в культурне середовище, обмеженість у враженнях та отриманні нового культурного досвіду, недостатньо сенсорних та емоційних вражень від спілкування із предметами культурної спадщини та традиціями народу, обмеженість в задоволенні власних інтересів та намірів.	- алкогольна та наркотична залежність; - інтелектуальна обмеженість вторинного характеру; - інфантильність; - негативізм; - пізнавальна пасивність; - саморуйнування; - ворожість; - низька творча активність; - нерозвинута уява; - грубість; - втрата само ідентичності.

Атрибути гандикапності притаманні не лише особам із психофізіологічними особливостями; це явище можна спостерігати в осіб із іпохондричним типом реагування на дійсність, у хронічно хворих соматизованих клієнтів та осіб похилого віку. Дане явище в системі методологічних понять розглядалось О. Ставицьким, який розкрив сутність гандикапізму в соціальній психології та означив його як соціальний феномен, що проявляється у специфічних формах взаємодії суспільства і особистості з психофізіологічними особливостями. Гандикапність як психологічна характеристика представлена у людей з деструктивними і деформованими уявлення про себе як про носіїв «інших» якостей [5, с. 10]. Така думка про себе та поступове формування стереотипної думки оточуючих утворює гандикапну свідомість як в суспільстві, так і уявленнях в «Я»-образі у осіб із психофізіологічними особливостями. Отже, формування атрибутів гандикапності має двосторонній характер.

Чітка аналогія впливу середовища на особистість простежується у складових культурно-соціального середовища в алгоритмізованій моделі становлення та розвитку особистості О. Киричука, в якій окреслена характеристика діяльності та спілкуванні людини, що в даній статті екстраполюємо в діагностичну систему вивчення гандикапних атрибутів осіб з психофізіологічними особливостями та соціальним середовищем. Так, О. Киричук наводить такі класифікаційні категорії діяльності та спілкування, які ми взяли за основу аналізу гандикапних атрибутів, а саме: предметну (споживача, продуктивну (конструктивна, образотворча, освітня), трудову (самообслуговуюча, побутова праця, соціально-професійна діяльність), спілкування (у сім'ї, референтній групі, колективі), які більш детально розкриті в таблиці 2.

Таблиця 2

Прояви гандикапності та їх характеристика в різних видах діяльності

№	Складові культурно-соціального середовища (за О. В. Киричуком)	Обмеження у становленні та розвитку особистості	Гандикапні атрибути особистості
1	Предметна діяльність	Предметна діяльність досить часто штучно обмежена внаслідок психофізіологічних обмежень, носить авторизований або ситуативний характер, проявляється лише для реалізації споживацьких потреб. Відсутність залучення до спортивних інва-груп виключає спортивну діяльність та обмежується ізоляцією та соціокультурною деривацією.	- ігнорування важливості підтримки фізичної форми; - відмови від включення в інва-групи; - відторгнення змін; - споживацькі ініціативи в задоволенні потреб; - обмеженість інтересів до діяльності; - відторгнення ініціатив; - бездіяльність;

2.	Продуктивна діяльність	Продуктивна діяльність, пов'язана із самовираженням та творчою самореалізацією, що проявляється в різних формах конструктивної та образотворчої діяльності, досить часто одноманітна або цілком відсутня. Другою важливою складовою продуктивної діяльності особистості є навчальна, що у осіб із психофункціональними обмеженнями з об'єктивних чи суб'єктивних причин знижена, примітивізована, інтаракапсулована.	- істероїдність в реакціях при відмовах. - аутичність; - відсутність бажання досягати; - творча байдужість; - формалізованість; - неорганізованість; - емоційна виснаженість; - астенічність; - конфліктність; - лінь; - низький когнітивний інтерес; - низька пізнавальна активність.
3.	Трудова діяльність	Трудова діяльність спеціалізована або відсутня. Недостатність інклюзивного забезпечення значно зменшує можливість особистості отримати бажану професію та реалізуватись в ній. Трудова діяльність осіб із психофізіологічними особливостями обмежуються примітивними, автоматизованими функціями, що досить часто ще і низько оплачуються.	- зниження технічних навичок; - відсутність комунікативної компетентності; - некваліфікованість; - відсутність вміння працювати в команді; - відповідальність за власні дії; - маніпулювання психофізіологічними особливостями.
4	Спілкування	Специфіка спілкування розкривається в системі сімейних взаємовідносин, в системі референтних групи, які так чи інакше пов'язані із психофізіологічними особливостями. Спілкування в колективі досить часто відсутнє.	- аутичність; - примітивність спілкування; - нав'язливість; - відсутність розуміння інших; - порушення діалогічності при взаємодії.

Аналізуючи характер проявів атрибутів гандикапності, були отримані такі експериментальні дані, що дають можливість визначити важливість вивчення проявів цього соціального явища в осіб із психофізіологічними особливостями з метою конструктивної соціалізації та інтеграції даної категорії в суспільні процеси та інституційні системи. Результати були отримані за допомогою шкали самооцінки соціальних явищ, які пропонувались учасникам експериментальної вибірки. Представлений перелік соціальних якостей, які важливо було прослідкувати в собі за шкалою: це мені притаманно повністю, часто проявляю такі якості, рідко проявляю такі якості і ніколи не проявляю такі якості. Так, атрибути гандикапності у предметній діяльності визначились у 58 % респондентів, що брали участь в самоаналізі атрибутів гандикапності, дані прояви у продуктивній діяльності проінспектували у себе 72 % опитаних, негативні атрибути гандикапності у трудовій діяльності визначили 85 % та проблеми в спілкуванні зазначили лише 43 % респондентів (рис. 1). Отримані показники розкривають психологічну картину, що забезпечує психолога-практика необхідною інформацією для спрямування соціально-адаптаційних та корекційно-розвиваючих зусиль при психологічному супроводі з метою мінімізації атрибутів гандикапності в осіб із психофізіологічними особливостями. Самодіагностика осіб із психофізіологічними особливостями та актуалізація атрибутів гандикапності розкриває сутність особистісних змін осіб із психофізіологічними особливості, на яких важливо зосередити уваги при організації психологічної допомоги.



Рисунок 1. Рівень проявів атрибутів гандикапності в осіб із психофізіологічними особливостями

Аналіз атрибутів гандикапності забезпечив можливість розглядати особистість як сукупність фізичного і психічного змісту «Я»; тут важливо відзначити взаємозалежність впливу фізичного стану в психічних структурах свідомості. Так, наявність стійких змін в образі «Я» і структурних одиницях свідомості, що пов'язане з психофізіологічними особливостями, можна називати гандикапною самосвідомістю. Відображення навколишнього світу через призму психофізіологічних особливостей виступає основою «гандикапного комплексу», що закріплюється в певних якостях і емоціях особистості та транслюється в атрибутах гандикапності. Гандикапна самосвідомість становить основу змін, пов'язаних в сприйнятті психофізіологічних особливостей, що і формує гандикапні уявлення про себе та проявляється в соціальних атрибутах гандикапності на всіх рівнях діяльності та соціальних взаємодій. Функціонуючи з деструктивним сприйняттям психофізіологічних особливостей в соціальному середовищі, взаємодіючи з оточуючими людьми і екосистемою,

включаючись в суспільні відносини, людина проявляє себе як носій атрибутів гандикапності. В осіб із проявами атрибутів гандикапності відбувається деформування соціалізуючих якостей. У людей з психофізіологічними особливостями процес соціалізації часто ізольований і обмежений. На ранніх етапах онтогенезу така ізоляція деформується системою відносин до світу і зі світом, до себе і з самим собою. Це забезпечує стійке формування недовіри до світу, що проявляється у формі агресії або тривожності.

Наступною характеристикою є зміщення акцентів у системі діяльності людини та здійснюваних соціальних ролей. Сукупність поведінкових актів, часто позбавлених певних цілей, тягне за собою гандикапне становлення особистості. Життя без мети виступає завданням для корекції при роботі з гандикапними особистостями. Усвідомлення навколишнього світу і себе в ньому крізь призму хвороби або психофізіологічного стану стає домінуючою проблемою для формування суспільних інтересів та включення в культурно-соціальне середовище. Система потреб часто обмежується досягненням психофізіологічного комфорту і блокує самоактуалізацію і розвиток. У людей з психофізіологічними особливостями не розвиваються потенційні здібності, творчі можливості, позитивні реакції на зовнішні умови, що і виступає основою для формування гандикапного комплексу. Гандикапний комплекс – це порушення основної внутрішньої моделі у сприйнятті себе і навколишнього світу, що забезпечує деструктивний характер рефлексій на діалогічний простір і систему взаємин. Важливою умовою ефективної психологічної допомоги клієнтам з таким видом особистісних змін є визначення підходу в роботі з гандикапними уявленням про себе та мінімізація проявів атрибутів гандикапності. Вплив психофункціональних обмежень деструктивно відбивається на «Я»-структурі психіки. Самоактуалізація і психологічна перебудова структур самосвідомості в процесі роботи спрямована на підвищення рівня самооцінки, значущості власного «Я» і формування самосприйняття, прийняття власних особливостей. Мінімізація гандикапних атрибутів особистості стає рушійним механізмом корекції гандикапних проявів, для реалізації яких слід враховувати складові в оціночній структурі «Я»-концепції: співвідношення себе з іншими, яке в гандикапному синдромі переважно негативне, з ознаками аутоагресії і є загрозою для розвитку адекватних складових самореалізації [5].

Формуючи стратегію подолання гандикапного комплексу з урахуванням симптоматичних ознак, важливо поступово змінювати структури самосвідомості особистості. Все це утворює змістовне узагальнення «особистість» або, іншими словами, дегандикапну особистість з психофізіологічними особливостями. Головною рисою такої особистості є самодостатність не зважаючи на всі обмеження, пов'язані з психофізіологією. За словами В. Ключка, людина, що розуміється як цілісна психологічна система, виступає в єдності з об'єктивним світом, у своїй сомоідентичності [3].

Висновки. Підводячи підсумок, можна визначити, що системні деструктивні уявлення особистості із психофізіологічними особливостями про себе забезпечують формування та прояв атрибутів гандикапності, які поступово закріплюються та трансформуються в гандикапний комплекс особистості, що призводить до стійких змін в самосвідомості. Наступним питанням для розгляду цієї проблеми є вивчення соціо-психологічних умов для мінімізації атрибутів гандикапності при психологічному супроводі осіб із психофізіологічними особливостями.

Список використаних джерел:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 66 с.
2. Киричук О. В. Психологія особистості (Опорний конспект лекцій) / О. В. Киричук. – К. : ІПК ДСЗУ, 2003. – 47 с.
3. Ключко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза / В. Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. – Томск. – 1998. – № 8–9. – С. 7–15.
4. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / А. А. Колупаєва. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
5. Ставицький О. О. Гандикапізм: психологічний аналіз / О. О. Ставицький. – Рівне : Принт Хауз, 2013. – 352 с.

Резюме. В статті автор розкриває сутність атрибутів гандикапності та їх соціально обумовлений характер. Представлені теоретико-методологічні особливості гандикапності в рамках аналізу культурно-соціальної середовища. Розкриваються поняття гандикапності, як форми реагування на власні психофізіологічні особливості та їх проявлення при взаємодії людини з середовищем. Автор класифікує психологічні умови, які впливають на включення людини в суспільство та емоційно-поведінкові проявлення у осіб з психофізіологічними потребами в відповідності з класифікаційними категоріями діяльності та спілкування, які були взяті за основу для аналізу гандикапних атрибутів а саме: предметну (спортивну, потребницьку), продуктивну (конструктивну, образотвірну, образотвірну), трудову (самообслуговуючу, побутову, професійну, професійну діяльність), спілкування (в сім'ї, референтній групі, колективі). Аналізуючи характер проявлених атрибутів гандикапності були отримані наступні експериментальні дані, які дозволяють визначити важливість вивчення даного соціального явища у осіб з психофізіологічними особливостями з метою конструктивного соціалізації та інтеграції даної категорії в суспільні процеси та інституційні системи. Отримані результати були проведені за допомогою шкали

самооценки социальных явлений которые предлагались участникам экспериментальной выборки . Был предложен перечень социальных качеств и возможность принятия или отторжения данного явления по шкале : мне характерно полностью , часто проявляю такие качества , редко проявляются такие качества и никогда не проявляю такие качества . Проведенный анализ изучения изменений в рамках деятельности лица с психофизиологическими особенностями и систематизированный перечень социальных атрибутов , указывающих на наличие комплекса гандикапности . Эмпирический материал подтверждающий важность детального изучения проявлений атрибутов гандикапности у людей с психофизиологическими особенностями обеспечивает необходимость дальнейшего раскрытия данной проблемы.

Ключевые слова: лица с психофизиологическими особенностями, гандикапность, социальные атрибуты, социокультурная среда.

Summary. In the article the author reveals the essence of attributes of handicap features and their socially caused character. Theoretical and methodological features of handicap in the analysis of cultural and social environment are presented. Handicap concept as a form of response to own psychological and physiological particularities and its display in the interaction of the personality with the environment is disclosed. By classifying of psychological conditions that affect the inclusion of the individual in society and emotional behaviour of persons with psycho-physiological needs in accordance with the classification categories and communication activities were taken as a basis for analyzing handicap attributes such as: subject (sports, consumer), productive (constructive, fine arts, education), labour (household labour, social and professional activities), communication (in the family, reference group, collective). Analyzing the character of displays of handicap attributes the experimental data that make it possible to determine the importance of studying of such social phenomena of individuals with physiological characteristics, aimed onto constructive socialization and integration of this category in social processes and institutional system were received. These results were made using the scale of self-esteem of social phenomena which were offered for participants of experimental sample. The list of social qualities and the ability to accept or reject these phenomena on a following scale was proposed: it is quite typical for me, often show these qualities, the qualities rarely occur and never show as qualities.

Talking about personality as a combination of physical and mental content, it is important to note the influence of the physical state in mental structures of consciousness. Thus, the presence of persistent changes in self-image and structural units of consciousness, which is associated with physiological characteristics, the author calls handicap consciousness. The reflection of the world through the prism of psycho-physiological features is the basis of "handicap complex", which is fixed in certain qualities and emotions of personality and translated in handicap attributes.

The analysis of the study of changes in the activity of personality with psycho-physiological characteristics and systematic list of social attributes that indicate the existence of a handicap is given. Empirical data confirming the importance of a detailed study of the manifestations of the handicap attributes of people with psycho-physiological feature provides the necessity of further disclosure of the problem.

Key words: persons with psycho-physiological features, handicap, social attributes, socio-cultural environment.

УДК 159.923

М.М. НАКОНЕЧНА

ПРОСОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ЛЮДИНИ

Резюме. У статті розглядається просоціальна активність як один із чинників становлення інтрапсихічного в особистості. Досліджується зв'язок просоціальності з первинною та вторинною соціалізацією. Розводяться поняття просоціальної та спільної (колективної) діяльності. Просоціальна активність розглядається як складний процес, опосередкований різними особистісними підструктурами. Робиться припущення, що одиницею просоціальної активності виступає допомога іншому. Виявляються різні типи допомоги іншому в залежності від стилів дій, виділених Г.М. Андрєєвою. Аналізується різниця між поняттями «розвиток особистості» та «особистісний розвиток», розвиненими в працях М.В. Панучі, та проподиться паралель з контекстом просоціальної активності в межах цих двох типів розвитку. Вивчаються взаємозв'язки просоціальності з категоріями ставлення, особистості, розвитку, поняттям міжфункціональних психологічних систем. Просоціальна активність виступає як така, що вимагає від особистості позиції активного творця. Вивчається обумовленість просоціальної активності суб'єктивністю особистості. Аналізуються деякі сучасні дослідження просоціальності. Робиться висновок про ймовірний ранній етап генези просоціальності, джерела якої пов'язуються зі складною інформаційно-енергетичною силою нужди, за С.Д. Максименком. Просоціальна активність, таким чином, виступає чинником розвитку, становлення, візнібарвлення, ускладнення та структурування внутрішнього світу особистості.

Ключові слова: просоціальна активність, особистість, становлення, внутрішній світ, інтерпсихічне, інтрапсихічне, соціалізація, ставлення.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство потребує віднаходження способів гармонійного співбуття, які б ґрунтувалися не на індивідуалізмі, важливому для розвитку капіталістичних відносин, але

руйнівному для існування конструктивних міжособистісних взаємин. Такою підвалиною, таким способом може бути просоціальна активність особистості, спрямована на благо інших людей.

Мета: проаналізувати генез просоціальної активності при становленні внутрішнього світу людини

Виклад основного матеріалу. Проблема генези просоціальної активності особистості тісно пов'язана з проблемою „розірваного простору”, за М. Гайдеггером. У сучасному суспільстві руйнується комунікація, руйнуються соціальні зв'язки, і тим більш важливим є методологічне, теоретичне та емпіричне віднаходження шляхів побудови конструктивних взаємовідносин між людьми. До таких шляхів належать випадки прояву та реалізації просоціальної активності особистістю.

Просоціальна активність залежить від розуміння первинної і вторинної соціалізації людини в онтогенезі. Просоціальний розвиток певним чином має віддзеркалювати ті форми розвитку, які соціум закладав у людину в процесі первинної соціалізації. Тут ми бачимо вплив соціальної складової, поряд з біологічною та духовною, за С.Д. Максименком, на розвиток особистості. Тут також поєднуються принципи відображення та діалогізму в психологічній науці. Аксиоматичним стало твердження про те, що вторинна соціалізація відбувається на основі первинної. В курсі власного просоціального розвитку людина відтворює те, що було закладено раніше. Невідомо, коли починається просоціальна діяльність. Джерела її ми, услід С.Д. Максименку, відносимо до нужди як первинної психобіосоціальної сили. Це питання тісно пов'язане із первинною та вторинною соціалізацією та культурними відмінностями, що існують у різних групах людей. Людина, намагаючись відтворити структури внутрішнього світу назовні у просоціальній активності, прагне при цьому розвинути, збагатити те внутрішнє в собі, що вона вкладає в інших людей. Просоціальна активність – це особливий вид людської діяльності, яка відбувається за наявності певних умов та має специфічні психологічні наслідки для суб'єктів. Дійсна психологічна природа цього явища досі не може вважатися з'ясованою. У вітчизняній науці достатньо активно і продуктивно вивчалися проблеми спільної (колективної) діяльності, які найбільш ґрунтовно досліджені в працях таких вітчизняних психологів, як О.О. Бодальов, В.В. Давидов, А.І. Донцов, Д.Б. Ельконін, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, Є.Д. Маргуліс, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, О.С. Чернишов та ін. Однак, на наш погляд, існують суттєві психологічні особливості даної проблеми, головною відмінністю між спільною та просоціальною діяльністю є те, що в останньому випадку мета дії “зсувається” із зовнішніх об'єктів на іншу людину. Феномен просоціальної активності може бути об'єктом дослідження різних галузей психологічної науки – соціальної психології, вікової та педагогічної психології, психології особистості.

Вивчення психологічних особливостей просоціальної активності в онтогенезі дозволить глибше зрозуміти сутність розвитку та саморозвитку особистості людини. В дослідженні даної проблеми ми виходимо з того, що розвиток особистості – це неперервний процес, який здійснюється за певними лініями. Можна передбачити, що одним з психологічних засобів цього розвитку є здійснення просоціальної активності. Адже, щоб здійснити даний акт, потрібно попередньо провести велику внутрішню роботу, аналізуючи власні можливості та потреби іншої людини. Причому часто це – симульований акт, коли рішення про здійснення просоціальної активності приймається за лічені секунди. Просоціальна активність – це складний процес, до якого залучаються різні особистісні підструктури. Особистість опредмечує свої смисли у взаємодії. Інтерпсихічне стає інтрапсихічним, особистісні смисли збагачуються новим змістом. Особистісний розвиток призводить до стану, коли просоціальна активність стає потребою людини, і це є підґрунтям самореалізації як конструктивного здійснення можливостей та здібностей людини протягом життя. Просоціальна активність особистості – це активність, спрямована на благо іншої людини. Відповідно, до множини просоціальної активності особистості входить підмножина допомоги іншому. Бар-Тал визначає просоціальну поведінку як „добровільну поведінку, яка реалізується на благо іншого без очікування зовнішніх винагород та виконується за двох умов: (а) поведінка здійснюється заради себе самої, та (б) поведінка здійснюється як акт відшкодування збитків” [13; с.4]. Просоціальна поведінка можлива, тільки коли людина має свободу вибирати, здійснювати її чи ні. Існують, згідно з визначенням Д. Бар-Тала, два основні різновиди просоціальної поведінки: альтруїстична та діяльність з відшкодування збитків.

Отже, для повного та всестороннього розгляду проблеми просоціальної активності особистості потрібно розглянути альтруїстичні прояви людини, діяльність з відшкодування збитків та, зокрема, таку часткову і конкретну реалізацію просоціальності, як допомога іншому. При цьому необхідно розглянути соціально-психологічні аспекти просоціальної активності та допомоги іншому, а також співвіднести ці поняття з тезаурусом розвитку особистості. Просоціальна активність існує в системі ставлень особистості до інших людей, до світу в цілому. С.Л. Рубінштейн писав: „Ставлення іншого „Я” до мого „я” виступає як умова мого існування” [11; с. 354]. Ця взаємообумовленість існування людини стосунками, системою ставлень має велике значення для дослідження просоціальної активності особистості. Через ставлення до іншого людина може реалізувати себе як допомагаючий суб'єкт. Просоціальна поведінка є більш загальним поняттям, яке охоплює форми поведінки, здійснювані в інтересах того чи іншого “соціального об'єкту” (іншої людини, групи, організації тощо), на відміну від поведінки, спрямованої на досягнення особистих цілей. Соціальний психолог Г.М. Андрєєва [1] описує три основних стилі дій: ритуальний, маніпулятивний та гуманістичний. На нашу думку, в рамках ритуального стилю можлива символічна допомога іншому, наприклад допомогти жінці вийти з автобусу. Маніпулятивний стиль взаємодії практично унеможливує надання дійсної допомоги іншому. І лише в межах гуманістичного стилю можливою стає взаємна підтримка та надання допомоги тому, хто її потребує. Специфіку такого стилю міжособистісної взаємодії аналізував у своїх роботах К. Роджерс. Часто просоціальну активність ототожнюють з нормальною, не девіантною поведінкою, як, наприклад, в дослідженні

А.Ц. Горбачової [4]. Тим самим просоціальна спрямованість протиставляється асоціальній і прирівнюється до позитивної соціальної поведінки. Вважаємо, що таке визначення втрачає специфічну своєрідність просоціальної спрямованості, сутність якої, на нашу думку, полягає в активності на благо інших людей. Проте дослідження просоціальної активності особистості важливе не лише з точки зору соціально-психологічної перспективи, а й у руслі досліджень з психології особистісного розвитку, зокрема, тих, що активно проводяться в українській науці М.В. Папучею. Так, автор зазначає: „Розвиток особистості полягає в організації і інтегруванні людиною свого внутрішнього світу” [10; с. 189]. Просоціальна активність особистості – це деяка складна, хаотична активність, яка впорядковується, організується та інтегрується суб’єктом, і в цьому полягає її розвивальний потенціал щодо особистості.

Цікавим видається розмежування М.В. Папучею [10] понять „особистісного розвитку” та „розвитку особистості”. Якщо розвиток особистості – це закономірний процес, із своїми новоутвореннями, механізмами вікового становлення, в який залучені всі люди, то акти особистісного розвитку – більш рідкі, більш виняткові, і від цього, можливо, більш цінні. Особистісний розвиток здійснюється, наприклад, через вчинки людини, через її найвищі прояви. Відповідно, просоціальна активність особистості існує, функціонує в просторі розвитку особистості завжди, і є, власне, одним із засобів (зокрема, у випадку допомоги іншому [8]) та, можливо, бере участь в деяких механізмах розвитку особистості. В просторі ж особистісного розвитку просоціальна активність існує тільки якщо сама дія, спрямована на благо іншого, є вчинком, якщо така дія породжується альтруїстичною мотивацією та сприяє розкриттю людського в людині. У статті О.М. Веракси є цитата А. Лілларда про те, що „гра – це зона найближчого розвитку дитини, в якій дорослий не є необхідним партнером” [цит. за: 3; с. 64]. Тобто гра – це активність, де не обов’язково потрібний допомагаючий вплив дорослого для того, щоб відбувся розвиток дитини. Таким необхідним партнером може стати інша дитина і навіть уявний інший. Тобто розвиток відбувається у взаємодії з іншим – ровесником, дорослим чи уявним партнером, і в цій ігровій взаємодії реалізується просоціальна активність дітей. Можливо, саме з цим пов’язано зростання в шестирічному віці просоціальної активності, про що пише, аналізуючи результати емпіричних досліджень, Д. Бар-Тал [13] в розділі про розвиток просоціальної поведінки. У методологічному дослідженні О.І. Левицької вказано: „Тому поняття „особистість” характеризує соціальну позицію індивіда, його соціальну сутність, місце в системі суспільних відносин, міру його соціальності” [6; с. 19]. Якщо виходити з того, що особистість – це міра соціальності індивіда, то просоціальна активність, безсумнівно, є специфічно особистісною. Власне, до таких же висновків ми прийшли, аналізуючи, наприклад, праці С.Д. Максименка та М.В. Папучі.

Просоціальна активність в просторі розвитку особистості існує як складна міжфункціональна система, що включає в себе такі форми втілення, як допомога, благодійність, емпатія, співчуття, співпереживання, в цілому діяльність на благо іншої людини. Розвивальний характер просоціальної активності обумовлюється, зокрема, тим, що існує таке явище, як допомагаюче опосередкування, в більш широкому сенсі – просоціальне опосередкування. Це явище було частково досліджено нами раніше [8], зокрема доведено, що допомога іншому може виступати психологічним засобом розвитку особистості. Вважаємо, що явище просоціального опосередкування – це важливий факт в психічному житті людини, який ще чекає на своїх дослідників. Здійснюючи просоціальну активність, людина реалізує себе як активного творця. Просоціальна активність, зокрема у формі справжньої допомоги іншому – це завжди діяльність, спрямована на розкриття потенціалу суб’єктності як того, хто чинить добро, так і реципієнта допомоги. Суб’єкт надання допомоги орієнтується на взаємособ’єктні відносини, вибудовуючи взаємодію з реципієнтом допомоги таким чином, що реалізується розвивальний ефект щодо суб’єктності кожного з партнерів взаємодії. З одного боку, суб’єкт надання допомоги прямо сприяє тому, щоб той, кому він допомагає по-справжньому, розвинув власну суб’єктність, збільшив власну відповідальність за власну життєву ситуацію, почав розглядати взаємовідносини в термінах екзистенційної турботи, піклування, став автором власних життєвих змін. З іншого боку, суб’єкт надання допомоги опосередковано розвиває і власну суб’єктність. Остання, будучи відображеною у міжособистісних відносинах з реципієнтом допомоги, зростає пропорційно до того, як той, хто допомагає, забуває про себе і звертається до глибин взаємодії з Іншим.

Просоціальна активність особистості – важливий компонент суб’єктного та суб’єктивного становлення індивідуальності. Під суб’єктним становленням індивідуальності ми розуміємо зростання людини як творця власної життєвої ситуації, автора внутрішніх процесів та обставин, в яких виявляються ці процеси, активного діяча на власному життєвому шляху. Під суб’єктивним становленням індивідуальності ми маємо на увазі „сукупність тих внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи” [11], динаміку цих умов, їх рефлексію, те внутрішньо-іманентне розвиткові особистості, що визначає картину внутрішнього світу суб’єкта та систему інтерпретацій ним світу зовнішнього. Суб’єктивне в цьому сенсі є внутрішнім, інтимним, дотичним до особистості мінливим змістом, в який вкладається своєрідність, унікальність, неповторність власного буття індивідуальності. Дотичність до особистості означає, що в проблемі суб’єктивного нерозривно взаємопов’язані особистісний та суб’єктний рівні індивідуальності. Особистість, яка здійснює просоціальну активність, самоактуалізується і тим самим реалізує свій суб’єктний потенціал як індивідуальність. Адже здійснення просоціальності – це завжди акт, який збагачує не тільки того, відносно кого вона здійснюється (кому допомагають, кого підтримують etc.), але й головним чином того, хто здійснює дію на благо іншої людини. Реалізація просоціальності тісно пов’язана з суб’єктним потенціалом індивідуальності, оскільки діяльність на благо іншого розкриває можливості та ресурси людини як активного діяча, творця, автора власних життєвих змін та системи взаємодій з іншими. Ченці, релігійні святі та подвижники ведуть, здавалося б, асоціальний

спосіб життя, усамітнюючись заради певних високих цілей. Але через просоціальний акт, через допомогу тим, хто до них звертається, вони підтримують свою суб'єктну індивідуальність, залишаються людиною саме через допомогу іншому. Реалізація просоціальності в житті цих людей підтримує суб'єктність в індивідуальних проявах, особистісність в бутті. Допомагаючи нужденним, такі люди укріплюються в своїй вірі, в необхідності свого усамітнення, і цим стають стверджують свою індивідуальність, яка стає людською неповторністю, буттям-для-людей. Просоціальний акт виступає як джерело внутрішньої витривалості для того, щоб не зливатися зі світом, щоб бути власним джерелом суб'єктного потенціалу.

Іншим полюсом просоціальності може бути названа нав'язлива просоціальна активність, суб'єкти якої прагнуть допомогти іншим без волі на те останніх і інколи без прагнення з'ясувати актуальні потреби реципієнта допомоги. Тому вони використовують його як об'єкт власної просоціальності, з яким не потрібно вступати в діалог. Справжня просоціальність має бути взаємною, вона виключає об'єктне ставлення. Навіть якщо суб'єкт просоціальності є більш компетентним, він завжди в ситуаціях справжньої допомоги буде орієнтованим на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Просоціальна поведінка кілька разів на вітчизняному просторі виносилася в тему кандидатських та магістерських дисертацій. Але, наприклад, в дослідженні Л.В. Смольнікової [12] не виявлялася просоціальна поведінка як така (на рівні експериментального вивчення); автор порівнює школярів спеціалізованої школи, схильних до агресії, зі звичайними школярами і ліцеїстами. Тобто „просоціальний” розуміється в роботі Л.В. Смольнікової як нормальний, не схильний до девіантної поведінки.

На основі отриманих емпіричних даних Л.В. Смольнікова проводить пряму залежність між просоціальною поведінкою та тими цінностями, які лежать в основі поведінки: „Звідси можна припустити, що агресивність та ворожість вторинні по відношенню до ціннісно-потребової сфери особистості” [12; с. 148]. Суттєвим дослідниця вважає те, які цінності лежать в основі внутріособистісного конфлікту. У випадку домінування в ціннісно-потребовій сфері цінностей „кар'єри” чи „влади” з високою ймовірністю може проявитися агресивна поведінка. „Тим не менше, з суспільної точки зору така поведінка буде трактуватися як просоціальна, тому що ці цінності є соціально дозволеними” [12; с. 148]. Повторимося, що просоціальну поведінку Л.В. Смольнікова на практиці розуміє і досліджує як не-девіантну, нормальну. Проте в цілому існування дослідження проблеми в такому ракурсі видається вельми цікавим. Л.В. Смольнікова зазначає: „«Просоціальні» підлітки з коледжу потенційно агресивні, про що свідчить домінуючий в структурі їх соціальної поведінки індекс ворожості, хоча зовнішньо вони ніякої агресії не проявляють” [12; с. 153]. Тут ми бачимо внутрішню суперечливість виділення групи „просоціальних” підлітків як таких, що не мають схильності до девіантної поведінки. З нашої точки зору, набагато більш виправданим буде підхід, який виявлятиме якісну своєрідність „просоціальності” в позитивному сенсі, а не тільки в поверхово-негативному розумінні – як не-агресивність, не-делінквентність, не-девіантність. Ю.О. Мазур предметом дослідження обрала „складові просоціальної поведінки в умовах соціально-психологічного тренінгу” [7; с. 5]. Досліджувані брали участь в трьох етапах тренінгу; вимірювалися різні аспекти просоціальності до та після кожного етапу й результати порівнювалися з вибіркою, яка не перебувала під формуючим впливом. Гіпотеза проведеного дослідження полягала „в тому, що розвиток складових просоціальної поведінки обумовлений послідовним проходженням в рамках тренінгової програми етапів особистісного зростання” [7; с. 5]. Недоліком дослідження Ю.О. Мазур є те, що вона вивчає просоціальну спрямованість опосередковано, через систему сполучених понять: самоактуалізація, компромісність в конфліктах тощо. Проаналізуємо, наприклад, методики, використані у дослідженні. Це „Самоактуалізаційний тест” (Е. Шостром); „Морфологічний тест життєвих цінностей” (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); дослідження Я-концепції на основі методики Т. Хігінса; „Багатовимірна інвентаризація шкал копінгів” (К. Карвер); „Q-сортування”, спрямоване на визначення основних тенденцій поведінки в групі (В. Стефенсон); методика діагностики схильності до конфліктної поведінки (К. Томас); методика діагностики рівня емпатичних здібностей (В.В. Бойко); методика І. Ялома, „спрямована на вивчення значимості трансформаційних факторів, які відображають специфіку особистісного розвитку і формування гуманістичної спрямованості” [7; с. 72]. Ні одна з методик безпосередньо не спрямована на дослідження просоціальної поведінки. До честі Ю.О. Мазур слід відмітити, що таких методик поки що немає в російськомовному науково-психологічному просторі. Щоправда, в 1990 році вийшли методичні матеріали за редакцією Д.І. Фельдштейна [5], де пропонувався інструментарій (опитувальники) для дослідження психологічних особливостей ставлення підлітків до просоціальної діяльності, але в цих матеріалах просоціальна діяльність розумілася не як допомагаюча чи спрямована на благо інших людей, а як „суспільно корисна, провідна для підліткового віку діяльність” [5; с. 2]. Таким чином, проблема психодіагностичного дослідження просоціальної поведінки залишається актуальною та, власне, поки що відкритою. У магістерському дослідженні Р.Р. Булатової з педагогіки зазначається: „Основними напрямками просоціальної діяльності є: громадянське виховання, трудове виховання, моральне виховання, естетичне виховання, фізичне виховання” [2; с. 9]. Тільки посмішку може викликати у психолога така презентація педагогом напрямків просоціальної діяльності, адже за такого розуміння психологія у кращому випадку підмінюється соціальною роботою. Таким чином, сучасні дослідження просоціальної поведінки особистості демонструють значну суперечливість та неоднозначність проблеми. Це з ще більшою очевидністю висвічує необхідність багатоаспектно та ґрунтовно вивчати питання структури, функцій та генезису просоціальної активності особистості.

Висновки. Підводячи підсумок, слід зазначити, що просоціальна активність особистості є важливим чинником становлення внутрішнього світу. Роблячи благо Іншому, людина розвиває власні інтрапсихічні ресурси. Міжособистісне стає здобутком внутріособистісного, внутрішній світ набуває нових барв та відтінків. З

іншого боку, допомогти Іншому, зробити добро для іншої людини людина може, будучи вже достатньо самостійним та зрілим суб'єктом. Спираючись на уявлення О.О. Сергієнко про ранні етапи формування суб'єктності людини (починаючи з немовлячого віку), можна припустити, що суб'єктність людини в здійсненні нею просоціальної активності сягає початків буття-людини-в-світі, можливо навіть періоду пренатального розвитку. Останнє припущення підкріплюється уявленнями С.Д. Максименка про те, що особистість починається з любові і людина на будь-якому етапі генези власного буття є особистістю, а також уявленнями зарубіжних авторів про те, що коріння просоціальності можна прослідкувати дуже рано, фіксуючи його в проявах турботи та емпатії, що існують між матір'ю та немовлям. Таким чином, просоціальна активність людини, породжуючись суб'єктивним, авторським ставленням до Іншого, обумовлює розвиток, становлення, візнібарвлення, ускладнення та структурування внутрішнього світу людської індивідуальності.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
2. Булатова Р.Р. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков средствами просоциальной деятельности / Р.Р. Булатова. Автореферат дис. на соискание академической степени магистра педагогики. – Уфа, 2011. – 17 с.
3. Веракса А.Н. Символ как средство познавательной деятельности / А.Н. Веракса // Вопросы психологии, №4, 2012. – С. 62-70.
4. Горбачева А.Ц. Социальный контроль и его личностная локализация у подростков с асоциальной и просоциальной направленностью / А.Ц. Горбачева. – Автореф. дис... канд. психол. наук, 19.00.07. – М., 1992. – 19 с.
5. Изучение психологических особенностей отношения подростков к просоциальной деятельности (индивидуального и в условиях контактного коллектива). Методические разработки. Сост. Кучкаров М.Т., Лишин О.В. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1990. – 24 с.
6. Левицкая А.И. Моральное развитие личности. Методологический анализ / А.И. Левицкая. – Автореф. дис... доктора философских наук. – Киев, 1990. – 32 с.
7. Мазур Ю.О. Социально-психологический тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения / Ю.О. Мазур. Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05. – Ярославль, 2008. – 213 с.
8. Наконечна М.М. Допомога іншому: психологічні аспекти / М.М. Наконечна. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 184 с.
9. Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
10. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: [Наукова монографія] / М.В. Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
12. Смольникова Л.В. Ценностно-потребностная сфера личности старших подростков, склонных к агрессивному и просоциальному поведению / Л.В. Смольникова. Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01. – Томск, 2006. – 174.
13. Bar-Tal D. Prosocial Behavior: Theory and Research / D. Bar-Tal. – New York, London, Sydney, Toronto, John Wiley & Sons, 1976. – 198 p.

Резюме. В статье рассматривается просоциальная активность как один из факторов становления интрапсихического в личности. Изучается связь просоциальности с первичной и вторичной социализацией. Разводятся понятия просоциальной и совместной (коллективной) деятельности. Просоциальная активность рассматривается как сложный процесс, опосредованный разными личностными подструктурами. Делается допущение, что единицей просоциальной активности выступает помощь другому. Выявляются разные типы помощи другому в зависимости от стилей действий, выделенных Г.М. Андреевой. Анализируется разница между понятиями «развитие личности» и «личностное развитие, развитыми в работах Н.В. Папучи, и проводится параллель с контекстом просоциальной активности в границах этих двух типов развития. Изучаются взаимосвязи просоциальности с категориями отношения, личности, развития, понятием межфункциональных психологических систем. Просоциальная активность выступает как требующая от личности позиции активного творца. Изучается обусловленность просоциальной активностью субъектностью личности. Анализируются некоторые современные исследования просоциальности. Делается вывод про вероятный ранний этап генезиса просоциальности, источники которой связываются со сложной информационно-энергетической силой нужды, по С.Д. Максименко. Просоциальная активность, таким образом, выступает фактором развития, становления, усложнения и структуризации внутреннего мира личности.

Ключевые слова: просоциальная активность, личность, становление, внутренний мир, интерпсихическое, интрапсихическое, социализация, отношение.

Summary. The prosocial activity as a factor of intrapsychic becoming in personality is examined in the article. The connection of prosociality with primary and secondary socialization is explored. The concepts of prosocial and joint

(collective) activity are secluded. Prosocial activity is viewed as a complex process mediated by different personality substructures. The hypothesis is suggested, that a help to the other comes forward as a unit of prosocial activity. The different types of help to the other appear to be depending on the behavioral patterns, pointed out by G.M. Andreeva. A difference is analysed between the «development of personality» and «personality development» concepts, developed in M.V. Papucha's work. The analogy with the context of prosocial activity within the limits of these two types of development is driven. Interconnections of prosociality with the categories of relation, personality, development, and also the concept of the interfunctional psychological systems are explored. Prosocial activity comes forward as forcing a personality to acquire the position of active creator. The conditionality of prosocial activity by personality agency is studied. Some modern researches of prosociality are analysed. Conclusion is drawn about the probable early stage of prosociality genesis, the sources of which contact with complex informatively-powerful force of need (S.D. Maksymenko). Prosocial activity, thus, comes forward a factor of development, becoming, moulding, complexing and structurization of the personality internal world.

Keywords: prosocial activity, personality, becoming, internal world, interpsychical, intrapsychical, socialization, relation.

УДК 159.222.7

Ю.П. НИКОНЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Резюме. Стаття присвячена аналізу психолого-педагогічних чинників та умов, що сприяють оптимізації процесу морального розвитку дітей дошкільного віку. Автор прослідковує зв'язок морального розвитку особистості дошкільників та їх морального виховання. Актуальним визнається дослідження оптимальних психолого-педагогічних умов та чинників щодо морального виховання дітей дошкільного віку. Автор аналізує закономірності морального розвитку згідно з концепціями Ж. Піаже та Л. Колберга. Робиться акцент на розвиткові здатності до емпатії у дошкільника як психологічної умови успішності морального виховання. Приділяється увага великому значенню стимуляції морального розвитку дошкільників в цілому для розвитку особистості за умови використання педагогічних технологій. Актуальність статті пов'язана з недостатньою розробленістю зазначеної проблематики. Згідно з основними положеннями наукового дослідження обґрунтовуються можливості використання з метою морального виховання спеціальної організації педагогічного спілкування з дошкільниками, використання трудової та ігрової діяльності. Велике значення у моральному становленні дошкільників має їх виховання не тільки завдяки рольовим та сюжетним іграм, але і завдяки наслідуванням еталонів поведінки, значимих для дітей, якими виступають казкові та літературні герої.

Ключові слова: моральний розвиток, моральне виховання, дошкільний вік, психолого-педагогічні чинники, емоційна складова морального становлення.

Постановка проблеми. Виняткова актуальність і теоретико-методична нерозробленість проблеми морального виховання дітей дошкільного віку визначили вибір теми нашого дослідження. Об'єктом дослідження є засоби та мета процесу морального виховання дошкільників. Предмет дослідження: психолого-педагогічні чинники та умови морального становлення дітей дошкільного віку.

Мета: дослідження та обґрунтування концепції, принципів та засобів психолого-педагогічних механізмів у моральному вихованні дошкільників. Завдання роботи - аналіз психолого-педагогічних впливів із боку педагогів та психологів щодо реалізації емоційного компонента у моральному становленні та розвитку дітей.

Виклад основного матеріалу. Сучасні динамічні перетворення у соціальній та політичній сфері держави, зміни в освітніх та духовних пріоритетах посилюють увагу до морального виховання особистості. На важливості цієї проблеми для сучасної дошкільної педагогіки наголошується в державних програмах "Освіта" (Україна ХХІ століття); "Діти України"; Указах Президента від 27 квітня 1999 р. "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян". Проблема визначення психолого-педагогічних засобів та методів морального виховання дітей стала предметом наукових зацікавлень цілої низки сучасних науковців, зокрема І.Д.Беха, М.Б.Євтуха, І.М.Петрова, Л.В.Повалій, В.М.Оржеховської, В.М.Хайруліної та ін.

Отже, з нашої точки зору актуальним є дослідження найбільш оптимальних психолого-педагогічних умов та чинників щодо морального виховання дітей дошкільного віку. Визначення "психолого-педагогічні умови" конкретизує той простір, до якого повинні належати ті умови, які ми намагаємося визначити й обґрунтувати. Психологічні - тому, що моральність не існує поза межами самої особистості, особливостей її психічних якостей і властивостей. Педагогічні - оскільки мова йде про можливість організувати і спрямувати процес морального розвитку дітей педагогічними засобами. Важливим чинником, який необхідно враховувати при моральному вихованні дошкільнят, є властивість дитини усвідомлено переживати ситуацію, а не лише реактивно здійснювати

поведінкові акти. Як стверджує І.Бех, уже до кінця дошкільного віку "дитина не лише відчуває, а за допомогою мислення усвідомлює емоції... У результаті цього узагальнення емоційне переживання пов'язується з сенсом (суттю) ситуації. А це і є формування вищої моральної функції, тобто такого способу поведінки суб'єкта, який ґрунтується на внутрішній значущості моральної норми" [2]. Здійснення суб'єктом моральної рефлексії, якій властиві диференціація суджень, їх одночасне врахування, доцільно, на думку І.Бека, інтерпретувати як аналітичний етап, який має завершуватись етапом синтетичним. При цьому усвідомлена та емоційно забарвлена моральна вимога трансформується у відповідний вчинок, але у плані уявлення, програвання [3]. План уявлення підвищує спонукальну силу і стійкість емоцій, призводить до вольового акту. Розумова дія дає змогу дитині не просто зрозуміти моральну вимогу щодо поведінки, розглядаючи її ніби з боку, а й стати в позицію діючого суб'єкта. Саме логічна та інтелектуальна опосередкованість є основною властивістю розвиненої моральної функції, за допомогою якої відбувається заперечення реактивної поведінки і перехід дитини до соціально нормованої.

У цьому плані проблеми морального виховання дітей набули розвитку у працях зарубіжних авторів. Так, Ж.Піаже розробив двостадіальну теорію моральнісного розвитку дітей. Основуючись на іграх дітей та їх реакціях на історії про дітей, які погано поводитися, Ж.Піаже запропонував одну із перших теорій моральнісного розвитку. Згідно неї, на першій стадії, яка триває від двох до чотирьох років, діти ще не мають чітких уявлень про моральнісну поведінку. Але починаючи приблизно з п'яти і до семи років діти знаходяться на стадії моральнісного реалізму; вони вважають, що правила створені мудрими дорослими і тому їм потрібно підкорятись і змінити не можна. Інша характерна особливість моральнісного реалізму - віра дітей в іманентну справедливість, тобто в те, що коли вони порушують правила, то будуть обов'язково покарані [7]. У віці близько 8 років діти переходять на стадію моральнісного релятивізму, до них приходить розуміння того, що правила створюються людьми для більш ефективної співпраці та взаємодії. Діти переходять до цього більш високого рівня морального судження частково тому, що досягнення когнітивного розвитку дозволяють їм зрозуміти мотивацію правил. Крім того, у процесі взаємодії з однолітками діти починають розуміти необхідність моральних норм та правил [7]. Подальші дослідження психологів довели, що для дошкільників уже зрозуміла різниця між випадковим та навмисним негативним вчинком, при оцінці дії інших людей вони беруть до уваги їх наміри. Таким чином, результати сучасних досліджень свідчать про наявність у маленьких дітей більш широких можливостей, ніж вважав Ж.Піаже. Діти дошкільного віку частіше поведуться просоціально, коли вони здатні подивитися на ситуацію очима інших людей, виявляють емпатію і досягають відносно високого рівня судження. На нашу думку, ці напрями морального виховання дошкільників є найбільш перспективними у педагогіці дошкільного навчального закладу. При цьому не можна не звернути увагу на ідеї т.зв. теорії "нового гуманізму" (П.Герст, Р.Пітер, Л.Колберг), яка висуває програму удосконалення особистості. При цьому проголошується звернення до універсальних моральних цінностей, до яких людство прийшло шляхом свого розвитку. Наступний крок у розробці теорії моральнісного розвитку особистості належить Л.Колбергу, який запропонував власну теорію моральнісного розвитку особистості, що містить кілька рівнів з відповідними стадіями. Кожна із цих стадій морального розвитку зумовлюється інтелектуальною спроможністю дитини конкретного вікового періоду. Так, доморальному рівню відповідають: нульова стадія - добре те, що дитині подобається; перша стадія - дитина слухається, щоб уникнути покарання; друга - дитина послуговується егоїстичними міркуваннями взаємної вигоди - слухняність в обмін на певні заохочення, конкретні блага. На цьому рівні домінує той модус моралі, який називається вимушеною мораллю, мораллю повинності. Тривалість її поширюється на дошкільний вік [9].

Дослідження, проведені в різних країнах світу, підтвердили універсальність і незмінну послідовність трьох перших стадій моральнісного розвитку, характерних саме для дошкільників. Як стверджує Л.Колберг, моральна свідомість проходить кілька рівнів, кожному з яких відповідає своєрідне розв'язання однієї і тієї ж моральної проблеми, що ґрунтується на певних соціальних позиціях; більша порівняно з попереднім генералізованість, абстрагованість і логічність. Перехід до кожного наступного рівня пов'язаний із реорганізацією попереднього, який входить до наступного рівня як його складова. З цього приводу він зазначає: "Усі індивіди в усі часи та епохи спираються на ті ж самі моральні категорії і поняття... Всі індивіди в будь-яких культурах проходять той самий шлях морального розвитку, повторюючи ті ж самі стадії" [9]. Таким чином, згідно теорії Л.Колберга, ми можемо зробити два висновки про взаємозв'язок розвитку окремих моральних навичок: це узгодженість і синхронія; діти, що знаходяться на певній стадії, здатні на моральні судження, притаманні саме їй; це інваріантна послідовність моральнісного розвитку; нижчі стадії завжди повинні передувати вищим; жодна дитина не може ані перескочити через стадію, ані повернутися назад [9].

Традиційно виділяють три компоненти моральності: поведінковий, емоційний, когнітивний [6]. На противагу існуванню багатьох методів психолого-педагогічного впливу на поведінковий і когнітивний аспект морального становлення дітей, бажано зауважити, що недостатня увага приділяється розвитку емоційної складової виховання дошкільників. На нашу думку,

недоліком сучасних технологій морального виховання дошкільнят є недостатнє змістовне заповнення програм виховання, зокрема, переважання пасивних методів, їх низька ціннісна спрямованість. Система морального виховання, яка була адекватна в минулому, не зовсім придатна для нашого сьогодення. Концептуальною основою розв'язання цієї проблеми, на наш погляд, могли б слугувати такі напрями педагогічної діяльності в умовах дошкільного навчального закладу: реалізація принципів педагогіки свободи, що розробляє засади виховання особистості дошкільника, здатного до саморозвитку; інтеграція всіх доступних психолого-педагогічних чинників морального виховання дітей, спрямованих на розвиток емоційної сфери; побудова виховного процесу на основі принципу "рівноправної взаємодії", у зв'язку з чим плідним може бути активний пошук граничних шляхів підлаштування дорослих до дитини, напрацювання виховних програм, що враховують специфіку "програм самих дітей" (Л.С.Виготський) [5].

Такий шлях розв'язання вищезазначених проблем вважається досить важким, оскільки потребує розвитку і самовдосконалення педагогів. Цей процес можливий, якщо вихователь володіє певними психологічними знаннями, вміннями та навичками педагогічної діяльності. Крім того, в його завдання входить формування світосприйняття, закладання основ системи цінностей, формування емоційно-ціннісного ставлення до життя вихованця. Відповідно до гуманістичної парадигми, особистість виступає як суб'єкт самореалізації, здатний до морального вибору в ситуаціях колізій. Для неї характерне: прагнення визначитись; обґрунтувати вибір свого "я"; здатність до рефлексії; прогнозування і саморегуляція власної поведінки - тобто спрямованість на реалізацію "само"... - самовиховання, самооцінки, саморозвитку, самовизначення [1; 4]. Бажано зауважити, що в цьому відношенні надзвичайну актуальність набуває все різноманіття засобів та методів морального виховання, завдяки яким особистість ще в дошкільному віці набуває "позитивної сили" не тільки виявляти власну індивідуальність, але й озброюватись найбільш оптимальними методами самореалізації в соціумі і, тим самим, стверджувати свою свободу.

У зв'язку з вищенаведеним, сьогодні перед дошкільною педагогікою стоїть завдання вийти за рамки формальної системи, де виховний процес перетворюється на односторонній та обмежений. Одним із методів становлення не тільки емоційної та інтелектуальної сфери, але й формування духовного світу дошкільнят є виховання засобами пісенно-ігрових методів дитячого та українського фольклору. Робота з дітьми дошкільного віку на основі народної творчості, особливістю якої є її простота та природність, є важливим фактором виховання естетичного смаку та моральних норм у малюків. Перспективним у цьому відношенні вважаємо використання і розробку програм морального виховання дошкільнят на основі українського фольклору у зв'язку, насамперед, із могутнім духовно-творчим потенціалом української традиційної культури, яка є головним чинником морально-естетичного самооздоровлення і відродження національної самосвідомості, духовності народу, проявом ментальності. Не можна зменшувати значення в моральному вихованні дітей ігрової діяльності. Особливий акцент у такій роботі бажано робити на розвитку повноцінної сюжетно-рольової гри зі зміною позицій, що якнайкраще відповідає реалізації виховної лінії, адже, відповідаючи загальним віковим потребам, гра вимагає від дитини перевтілення, розуміння, прийняття та виявів почуттів іншої людини (казкового персонажу, тощо). Важливою допомогою тут також стає можливість використання музики, кольору, руху. Адже розкриття емоційного насичення музики (сумна, весела), кольору, рухів залишається недостатньо задіяним у моральному вихованні. Велике значення у моральній становленні дошкільників має їх виховання не тільки завдяки рольовим та сюжетним іграм, але і завдяки наслідуванням еталонів поведінки, значимих для дітей, якими робляться казкові та літературні герої. Уваги в цьому плані набувають персонажі казок, де в конкретній, образно доступній дитині формі акцентуються негативні та позитивні риси характеру, що полегшує орієнтацію дитини у складній структурі особистісних якостей людини. Можливість використання таких психолого-педагогічних впливів обґрунтовується особливостями психічного розвитку дошкільнят. У цей період розвиваються такі форми психічної діяльності, як уява, образна пам'ять. До кінця дошкільного періоду з'являється вербально-логічне мислення, у творчості дошкільника переважає орієнтація на соціальне оточення, виникає перехід від емоційно безпосереднього ставлення до оточуючого світу до такого, що будується на основі моральних норм і правил.

Не можна не дооцінювати у становленні емоційного компоненту моральнісної культури дошкільника звертання до виховних заходів за допомогою мистецтва. "Мистецтво... будучи найстарішою формою соціальної реалізації, найпершим інструментом переведення підсвідомих образів у форми, зрозумілі іншим людям, є джерелом духовної культури особистості, оскільки зміст мистецтва є проявом внутрішнього світу людини" (Л.Виготський) [5]. Як він наголошував, мистецтво ніколи прямо не породжує собою тієї чи іншої практичної дії, воно тільки готує організм до цієї дії [5]. Тобто своїми внутрішніми резервами мистецтво (образотворче, музика, театралізовані вистави), перш за все, впливає на підсвідомість дитини, активізуючи і навіть формуючи її певні психічні функції. Отже, хаотичний внутрішній світ дитини під впливом музики, самостійних дій у процесі співу, танцювальних, ігрових дій набуває певної структури, що властива середовищу, що її оточує.

Висновки. На основі вищенаведеного можна зробити висновок, що важливість дошкільного віку пов'язана з тим, що він є початковим етапом формування суб'єкта діяльності. Тому виникає необхідність наголосити на тому, що моральне виховання дошкільників може бути успішним за таких умов: системного підходу до індивідуальності дитини, що передбачає розуміння унікального життєвого шляху дитини в єдності різних сторін її психологічного портрету; розуміння розвитку дитини як цілісності її когнітивного, емоційного становлення та пізнавальної діяльності; урахування індивідуальних та вікових особливостей розвитку дитини (специфіки її становлення, комунікативності, моторики, емоційності); дотримання структурно-динамічного принципу аналізу особливостей психічного розвитку дитини, започаткованого класиком дитячої психології Л.Виготським, згідно якого кожна конкретна особливість психологічного статусу дитини повинна вивчатися та оцінюватися з точки зору як вікового співвіднесення, так і з певною послідовністю розвитку, взаємодією і "гетерохронністю", тобто різночасовістю формування тих чи інших функцій дитини; реалізації гуманістичного напрямку у зв'язку з тим, що моральні цінності є гуманістичними лише в тому випадку, якщо їх зміст пронизаний, наповнений цінностями етики добра та справедливості; структурування і систематизації змісту програми морального виховання дошкільників за рахунок включення до неї методів виховання за допомогою казок, літературних творів, дитячого та українського фольклору, зверненням до впливу мистецтв; побудови процесу морального виховання дошкільників на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і вихованців, діалогу у їх спілкуванні та особистісному підході до них; розвитку у дітей потреби у емоційному контакті, емпатії, розумінні інших, сприйняти дитини як найвищої цінності виховання.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Про проблеми людського самопізнання / Б.Г. Ананьев. - М., 1977.
2. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початкова школа. - 1994. - №9-10. - С. 8.
3. Бех І.Д. Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини // Початкова школа. - 2001. - №2. - С. 3-7.
4. Битинас Б. Введение в философию воспитания. - М.: Педагогика, 1996.
5. Выготский Л. Психология искусства. М.: Искусство, 1986.
6. Миллер Скот. Психология развития. Методы исследования. - Санкт- Петербург, 2002. - 454 с.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. М., 1969.— 200 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы русской психологии: В 2 т. - М., 1989. - Т.2. 728 с.
9. Kohlberg L. Education for a just Society. A modern Statement of the Socratic View // The Philosophy of Modern Development - San-Francisco, 1981. - 463 p.

Резюме. Стаття посвящена аналізу психолого-педагогічних факторів і умов, способствующих оптимізації процесу морального розвитку дітей дошкільного віку. Автор прослідковує зв'язок морального розвитку особистості дошкільників і їх морального виховання. Актуальним признається дослідження оптимальних психолого-педагогічних умов і факторів відносно морального виховання дітей дошкільного віку. Автор аналізує закономірності морального розвитку згідно з концепціями Ж. П'яже і Л. Колберга. Делается акцент на розвитку здатності до емпатії у дошкільника як психологічного умову успішності морального виховання. Уделяється увага величезній цінності стимуляції морального розвитку дошкільників в цілому для розвитку особистості при умови використання педагогічних технологій. Актуальність статті зв'язана з недостатньою розробаністю відзначеної проблематики. Згідно з основними положеннями наукового дослідження обґрунтовуються можливості використання з метою морального виховання спеціальної організації педагогічного спілкування з дошкільниками, використання трудової і ігрової діяльності. Велике значення в моральному становленні дошкільників має їх виховання не тільки завдяки ролевим і сюжетним іграм, але і завдяки подражанню значимим для дітей зразкам поведінки, якими виступають казочні і літературні герої.

Ключевые слова: моральное развитие, моральное воспитание, дошкольный возраст, психолого-педагогические факторы, эмоциональная составляющая морального становления.

Summary. The article is devoted to the analysis of psychological-pedagogical factors and terms that optimize the process of moral development of preschool age children. The author follows connection of moral development of preschool children personality and its moral education. The optimum psychological-pedagogical terms and factors in relation to moral education of preschool age children is acknowledged as an actual research. The author analyses laws and regularities of moral development pursuant to conceptions of J. Piaget and L.Kohlberg. An accent is done to development of empathic ability of a preschool child as a psychological condition of moral education progress. Attention is spared to the large value of stimulation of moral development of preschool children for development of personality on condition of the use of pedagogical technologies. Actuality of the article is related to insufficient development of noted themes. Pursuant to the substantive provisions of scientific research the possibilities of the use with the purpose of moral education of the special organization of the pedagogical communication with preschool

children are grounded, along with the use of labour and playing activities. A large value in the preschool children moral becoming has their education not only due to role-play and plot games but also due to imitations the heroes of fairy-tales and literary behavioral standards, which are meaningful for children.

Keywords: moral development, moral education, preschool age, psychological-pedagogical factors, emotional constituent of the moral becoming.

УДК [159.923+316.6]: 801.82

Г.І. НІКОЛАЙЧУК, І.О. НОГАЧЕВСЬКА

РОЛЬ ОСОБИСТІСНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ В ПРОЦЕСІ РОЗУМІННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ

Резюме. У статті розглядаються теоретичні підходи до з'ясування значення, ролі та місця особистісного та соціального досвіду в процесі розуміння літературних текстів. Розвиток соціально-психологічного потенціалу особистості визначає її ефективну взаємодію з різними соціальними групами та колективами. Своєрідність даного феномену обумовлена індивідуальним рівнем розвитку особистості, загальним досвідом її соціальної практики. Стаття актуалізує дискусійні питання особливостей читацького розуміння художніх текстів, акцентує увагу на компонентах читацької компетентності як системи якостей особистості, інтелектуальної та операціональної сфер читача, які дозволяють ефективно вступати у діалогічну взаємодію з художнім текстом. Нами розглядаються підходи до поняття професійної компетентності, як вершини особистого професійного досвіду, який є підструктурою індивідуального досвіду людини. Отже, професійний досвід є базою для розвитку окремих аспектів когнітивного, комунікативного, операціонального блоків читацької компетентності. Їх формування, у процесі спеціального навчання, є прогресивним напрямом в системі психолого-педагогічних впливів. Гармонійна взаємодія особистого і соціального досвіду людини ефективно впливає на процес розуміння тексту та визначає формування її соціально-психологічного потенціалу.

Ключові слова: розуміння, літературний текст, читач, соціальний досвід, особистісний досвід, читацька компетентність.

Постановка проблеми. Проблема соціалізації розглядається в зв'язку з розвитком особистості в процесі її взаємодії з окремими людьми, соціальними групами і колективами. У процесі соціалізації особистість набуває якостей, знань, формує свої переконання, оволодіває загальноприйнятими нормами життя в суспільстві. Засвоєння соціального досвіду розширює сферу спілкування людини, що позитивно впливає на розвиток її саморегуляції і формування самосвідомості. У сучасних дослідженнях активно вивчається проблема соціально-психологічного потенціалу особистості, оскільки саме він в більшій мірі визначає ефективність її соціально-психологічної адаптації. Розвиток даного феномену залежить від логіки соціального розвитку особистості, а його своєрідність обумовлена індивідуальним рівнем розвитку людини, загальним рівнем її психічної організації, соціальною практикою, за умов коли особистість вступає в об'єктивні відносини з іншими людьми і різними факторами культури. У контексті розглянутих питань звернемося до наративної психології, яка вивчає проблеми розуміння та інтерпретації психічної реальності людини, її особистого досвіду, який зафіксований у різного роду текстах, з'ясовує психологічні механізми розуміння та інтерпретації повідомлень, їх залежність від особистісних характеристик людини. Наративний аналіз, у свою чергу, збуджує активність міжособистісних та внутрішньоособистісних процесів. Даний напрям психологічної науки базується на глумаченні мови як засобу конструювання реальності, насамперед, реальності особистого досвіду. Особливу увагу заслуговує досі мало досліджене питання впливу особистісного та соціального досвіду на розуміння літературних творів та знаходження завдяки цьому особистісних смислів. Особистий досвід читача відіграє особливу роль у розумінні тексту, він утворює індивідуальну картину сприйнятого, яка виникає внаслідок оцінки та аналізу літературного твору. На розуміння тексту неабиякий вплив мають механізми самоактуалізації читача, які відбуваються у формі руху з метою досягнення знання себе та свого внутрішнього досвіду. Відкритість власного досвіду знімає первинні захисні реакції, реалізує єдність емоційного і рефлексивного компонентів внутрішнього досвіду.

Важливу роль в осмисленні феномену розуміння літературних творів відіграли ідеї Р.Барта, М.Бахтіна, Л.Виготського, Т.Дрідзе, Ю.Лотмана, Н.Чепелевої та ін. В останні роки проблемі розуміння літературних текстів присвячені роботи Т.Ілляшенко, Н.Коробейнікової, С.Діхтяренко, Г.Фазилзянової, Т.Кравчини, Н.О.Михальчук та ін. Дискусійні питання прагматики художнього тексту, психології читацького сприйняття, літературна та творча компетентність читача розглядалися у роботах М.Рубакіна, Ю.Сорокіна, Е.Аршавської, С.Медведевої, Я.Андрєєвої, О.Ісаєвої та ін. С.Максименко дотримується погляду, що процес розуміння є складною аналітико-синтетичною діяльністю, спрямованою на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відбуваються. Необхідною умовою розуміння, на думку автора, є достатні знання та життєвий досвід людини, які є ключовими компонентами цього процесу [4].

Мета: проаналізувати та виокремити основні теоретичні підходи до розуміння ролі особистого та соціального досвіду читача в процесі розуміння літературного тексту; з'ясувати місце даних феноменів у структурі читацької компетентності.

Виклад основного матеріалу. Термін «досвід» є широко вживаним в гуманістичній психології та залишається багатозначним за змістом та смисловими відтінками. Так, К.Роджерс у своїх працях довів можливість самоперетворення особистості. Він зазначав, що досвід є певною даністю, яка уособлює момент безперервного розвитку людини, спрямований на досягнення своєї власної свободи. Самоактуалізація людини відбувається у формі руху з метою досягнення повного знання себе і свого внутрішнього досвіду. Прислухаючись до себе, актуалізована людина реалізує єдність компонентів внутрішнього досвіду, стаючи вільною у виборі свого власного плану дій. Не лишається поза увагою К.Роджерса, стадіальність розкриття досвіду особистості. Він зазначає, що особистість, яка здатна приймати свій власний досвід, починає рухатись до прийняття досвіду інших людей, а це, в свою чергу, веде до закономірних зрушень в структурі особистості. Таким чином, старі особистісні конструкти, стереотипи, установки стають рухомими, і особистість отримує можливість перевірити їхню відповідність новому досвіду. К.Роджерс умовно визначив основні джерела збагачення досвіду: соціум, особистість, минулий досвід, ситуація, спрямованість у майбутнє тощо [7, с.133-134]. Подібні тенденції відбуваються в особистісному плані читача в процесі читання та розуміння літературних творів. У концепції Л.С.Виготського досвід розуміється як історична категорія. Дослідник виділив три самостійні види досвіду: історичний, соціальний, спільний. Історичний досвід визначається ним як досвід попередніх поколінь, досвід, що «не передається від батька до сина». Поняття «соціального досвіду» вводиться Л.С.Виготським для опису життєдіяльності індивіда в реальному часі і в даному соціальному оточенні. На його думку, поряд з історичним має бути представлений і соціальний досвід, досвід інших людей, який вагомим компонентом входить в поведінку людини [3, с.84].

Розглядаючи особистісно значимий досвід, І.Г.Белявський та О.М.Кишинська зазначають, що він однаковою мірою детермінований «матеріальними» (пізнавальні процеси), «субстанційними» (особистість – духовність) і соціальними (індивід – соціум) рушійними силами людського буття [2]. Людина створює і реконструює власний життєвий світ через оповідання, наративи, до яких також можуть бути включеними й історії інших осіб. Такі оповідання, на думку Т.М.Титаренко, є дієвим засобом відрефлексування діяльності, що породжує особистісний досвід [8, с.167]. Н.О.Михальчук, у дослідженні психологічних аспектів розуміння літературних творів, зазначає, що суб'єктний досвід особистості має ціннісні, рефлексивні, комунікативні, операціональні характеристики. Така сукупність параметрів досвіду забезпечує самостійність індивіда, його цілеспрямовану діяльність. На думку автора, суб'єктний досвід, який пов'язується більшою мірою з цільовою діяльністю, є лише частиною особистісно-значимого, тому що останній реалізується також і в ситуаціях мимовільної активності, негайного реагування, спонтанності, автоматизму, здійснення адаптивних чи деструктивних дій. Тому особистісно-значимий досвід не є фундаментальною характеристикою лише читацької діяльності, а за своїм змістом він претендує на входження в більш широкий категоріальний простір, хоча й значною мірою детермінує процес читання та розуміння літературних творів [6, с.182-184]. Одним із механізмів розуміння літературних творів, Н.О.Михальчук виділяє механізм апперцепції, суть якого в залежності сприймання подій, які розгортаються в літературному творі, предметів та явищ, в ньому описаних, від попереднього досвіду, змісту і спрямованості психічної діяльності та особистісних якостей читача, а також від впливу життєвого досвіду індивіда на формування гіпотез щодо прочитаного літературного твору [6, с.335]. У широкому вжитку поняття особистого професійного досвіду часто ототожнюється з поняттям професійної компетентності – це мотиваційна, когнітивна та операційна готовність суб'єкта до успішного здійснення певної діяльності, сформована, як правило, в процесі тривалої професійної роботи. Вона не зводиться до знань, умінь та навичок, а містить ще й особистісну складову у вигляді мотиваційної готовності до праці. Професійна компетентність – вершина особистого професійного досвіду людини, який є підструктурою ієрархічно ще вищого утвору – індивідуального досвіду людини [1, с.6].

Зважаючи на вищезазначені положення, В.В.Андрієвська визначає такі психологічні складові особистого професійного досвіду учителя як: зміст, динаміка, усвідомлення, екзистенційний вимір особистого професійного досвіду, його розуміння та інтерпретація. Автор вважає, що саме у вчителя є особливо велика небезпека підпасти під вплив професійно обумовлених неусвідомлюваних когнітивних інтерпретаційних схем, закріплених у мові стандартів мислення, адже він постійно перебуває в просторі оцінних суджень, багаторазово повторюваних правил, безперервно відтворюваних нормативних вимог. Це з одного боку, розширює здатність учителя до осмислення чужої та власної поведінки, однак і може спричинити стеріотипізованість в осмисленні власного професійного досвіду [1, с.6-8]. С.Ю.Медведева, одна з популяризаторів ідей М.О.Рубакіна, вказує на те, що всі види компетентності, характеризуються певним ступенем соціального забарвлення, містять відбитки соціального, індивідуального та колективного досвіду [5, с.162]. Категорію інтерпретаційної схеми розкриває у своїх роботах Н.Чепелева. Під цим поняттям розуміються наявні у культурі зразки, що були присвоєні реципієнтом, увійшли у його смислову сферу, знання, досвід взаємодії з іншими текстами тощо. Н.В.Чепелева визначає фактори, від яких залежить результативність діалогічної взаємодії читача з літературним твором: суб'єктивний фактор читача і об'єктивний фактор тексту. Перший чинник характеризується читацькою компетентністю, яка трактується як система якостей особистості, інтелектуальної та операціональної сфер читача. Вони дозволяють їй ефективно вступати у взаємодію з будь-яким текстом, змінюючи стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним [9, с.21]. Н.В.Чепелева, визначає три основні блоки якостей читацької компетентності: когнітивний, комунікативний та операціональний. Їх взаємодія у реальній читацькій діяльності має забезпечити її ефективність. Когнітивна складова характеризує інтелектуальну сферу читача, включає лінгвістичну компетентність, тобто знання мови

тексту, граматики, достатній лексичний запас, здатність сприймати переносний смисл слів, наявність у читача інформованості про ту предметну галузь, якій присвячений текст. Передбачає знайомство з теорією тексту, наявність уявлень про його смислову структуру, способи кодування інформації в тексті. Когнітивна компетентність включає: фонове знання, знання суміжних галузей, загальнокультурну компетентність, яка дозволяє зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, насиченим особистісним. Ця теза є актуальною та набуває особливого значення при дослідженні особливостей розуміння текстів саме художньої літератури. Ті якості читача, які дозволяють успішно здійснювати діалог з текстом, Н.В.Чепелева називає комунікативною компетентністю. Сюди відносять установку на діалог з автором твору, а саме вміння ставити запитання авторові та знаходити у творі приховані запитання. Вона включає сформовані особистісні структури читача - його спрямованість, ціннісні орієнтації, мотиви, читацькі інтереси та установки. Її важливими аспектами є вміння передбачати подальший розвиток тексту, висувати гіпотези, припущення, оцінювати текст. Необхідною ланкою комунікативної компетентності, на думку автора, є міжтекстова компетентність, тобто здатність вловлювати інтертекстуальні характеристики твору, що забезпечує саме діалогічний характер читання. Міжтекстова компетентність забезпечує ефективну діалогічну взаємодію не лише з творами художньої літератури, а й із творами та текстами інших жанрів. Особливе значення має досвід читача, який включає знання, отримані з життя, та відомості, набуті в процесі читання. Операціональна компетентність, як складова читацької компетентності, включає у себе техніку читання, наявність читацьких навичок та володіння основними прийомами читання. Н.В.Чепелева зазначає, що формування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії людини з текстом, яка повинна бути спрямована на розвиток основних прийомів читацької діяльності [9, с.22-23].

Висновки. Професійний досвід актуалізує окремі аспекти когнітивного, комунікативного, операціонального блоків читацької компетентності, які можливо сформувати у процесі спеціального навчання. Прогресивним напрямом, на нашу думку, є розробка системи психолого-педагогічних впливів на особистість з метою навчання розуміти твори літератури. Вважаємо необхідним упровадження в навчальний процес спеціально розробленої системи тренінгів розвитку читацької компетентності, адже поряд з інноваційними формами роботи, вони можуть стати результативним засобом розвитку соціально-психологічної адаптації особистості. Ефективність процесу розуміння тексту розглядається як наслідок гармонійної взаємодії особистісного та соціального досвіду індивіда та є важливими для соціалізації та професійного становлення особистості.

Список використаних джерел:

1. Андрієвська В.В. Психологічні складові особистісного професійного досвіду учителя / В.В. Андрієвська // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка – К., 2002, Т.IV. ч. 6. – С.6 – 9.
2. 2.Белявский И.Г., Кишинская А.Н. Исповедь пасынка века и немного исторической психологии / И.Г. Белявский, А.Н. Кишинская. – Одесса: ОКФА, 1997. – 472с.
3. 3.Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии: Собр. соч. в 6-ти т./ Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 487с.
4. 4.Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. — К. : ТОВ "КММ", 2006. — 240с.
5. 5.Медведева С.Ю. К проблеме восприятия художественного текста / С.Ю. Медведева // Речевое общение: проблемы и перспективы: сб. науч.-анал. обзоров. – М., 1983. – С.160 – 186.
6. 6.Михальчук Н.О. Розуміння літературних творів старшокласниками (психологічний аспект): [монографія] / Н.О.Михальчук. – К.: ТОВ «Принт Хаус», 2009. – 544с.
7. 7.Роджерс К. Путь к целостности: Человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Карл Роджерс // Вопросы психологии. – М., 1995. – №1. – С.132-139.
8. 8.Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 373с.
9. 9.Чепелева Н.В. Технології читання / Чепелева Н.В.– К.: Главник, 2004.– 96с.

Резюме. В статье рассматриваются теоретические подходы к определению значения, роли и места личностного и социального опыта в процессе понимания литературных текстов. Развитие социально-психологического потенциала личности определяет ее эффективное взаимодействие с разными социальными группами и коллективами. Своеобразие данного феномена обусловлено индивидуальным уровнем развития личности, общим опытом ее социальной практики. Статья актуализирует дискуссионные вопросы особенностей читательского понимания художественных текстов, акцентирует внимание на компонентах читательской компетенции, как системы качеств личности, интеллектуальной и операциональной сфер читателя, которые позволяют эффективно вступать в диалог с художественным текстом. Нами рассматриваются подходы к понятию профессиональной компетентности, основы, развития когнитивного, коммуникативного, операционального блоков читательской компетентности. Их формирование, в процессе социального обучения, является прогрессивным направлением в системе психолого-педагогических влияний. Гармоничное взаимодействие личностного и социального опыта человека эффективно влияет на процесс понимания текста и определяет формирование ее социально-психологического потенциала.

Ключевые слова: понимание, литературный текст, читатель, социальный опыт, личностный опыт, читательская компетентность.

Summary. Theoretical approaches to clarifying the meaning, the role and the place of personal and social experience in the process of understanding literary texts are considered in the article. The development of social and psychological potential of the individual determines the effective interaction with different social groups and collectives. The originality of the given phenomenon is caused by the individual development level the individual, general experience of his/her social practice. The article actualizes debatable issues of peculiarities of reader's understanding of literary texts, focuses the attention on the components of reading competence as a system of personality traits, intellectual and operational areas of the reader that can effectively come into dialogic interaction with the literary text. Approaches to the concept of professional competence as the top of personal and professional experience that is the substructure of human individual experience are considered by us.

So, professional experience is the basis for the development of specific aspects of cognitive, communicative, the operational units of reading competence. Their formation in the process of special education is a progressive trend in the system of psychological and pedagogical influences. The harmonious interaction of personal and social experience of the individual effectively influences the process of text understanding and determines the formation of social and psychological potential.

Key words: understanding, literary text, reader, social experience, personal experience.

УДК 316.622

В.Р.ПАВЕЛКІВ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ТА ТИПОЛОГІЇ ПРОБЛЕМИ АГРЕСИВНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Резюме. У статті порушується проблема розуміння агресії, її причин, позитивних і негативних функцій агресії у житті людини. Здійснено спробу поєднати різні підходи, теорії агресії в єдину концепцію вивчення цього складного феномену. Розкриваються погляди вчених щодо тлумачення і визначення явища агресивності у поведінці людини, що дозволяє авторам, в залежності від мети і завдань досліджень, вкладати в поняття агресії різний зміст. Зазначається, що роль своєрідного інтегруючого центру в цих дослідженнях традиційно займає психологічна наука. Однак, в силу наявності в ній різних шкіл і напрямків, тут також відсутнє єдине універсальне визначення агресії. Основний акцент у статті робиться на вивченні внутрішніх глибинних детермінант агресивної поведінки. Зазначається, що аналіз основних теорій виникнення агресивної поведінки дозволяє стверджувати про поширення в сучасних умовах тенденції до еkleктичного підходу до цієї проблеми: різні підходи щодо агресії не повинні протирічити один одному, вони можуть пояснювати її в кожному конкретному випадку. Встановлено, що агресивна поведінка викликається не лише комплексом різних зовнішніх та внутрішніх факторів, а їх системою, яка реалізується в процесі формування мотиву (мотивації) і дозволяє об'єднати різні теорії агресивної поведінки в єдину концепцію, що враховує роль і зовнішніх, і внутрішніх факторів.

Ключові слова: агресія, агресивність, особистість, поведінка, теорії агресії.

Постановка проблеми. Тема людської агресивності і насильства з найдавніших часів цікавила людство. Перші спроби проаналізувати феномен агресії, зрозуміти його причину, були вже задовго до появи психології як самостійної наукової дисципліни, в рамках релігії і філософії. Щодо загальної оцінки феномену агресії, то, з точки зору християнства, він оцінювався однозначно негативно. Негативно вважалась не лише агресія, як дія, але і агресивність, як риса людини. Готовність до агресії засуджувалась не тільки на поведінковому (практичному) рівні, але і на когнітивному. В рамках філософії можна зустріти більш широкий спектр поглядів на цю проблему. Різні філософи виділяли як «внутрішні» (індивідуально-психологічні, біологічні), так і «зовнішні» (соціально-психологічні, ситуативні) чинники агресії людини.

Так, відомий англійський філософ Т.Гоббс стверджував, що схильність до насильства - атрибут поведінки всіх людей. В природі людей, за його думкою, можна виділити три причини насильства та війн: суперництво із-за наживи, недовіра - напад в цілях власної безпеки, жадоба слави, з міркувань власної гідності. Його співвітчизник Дж.Локк вважав, що душа (психіка) дитини є «tabula rasa» («чистою дошкою»), на якій відбивається життя. Так, батьки своїм прикладом можуть заохочувати жорстокість в своїх дітях. Ш.Монтеск'є пов'язував характер людей із географічними (кліматичними) чинниками. Так, північний суворий клімат, на його думку, сприяє формуванню таких рис особистості, як хоробрість, войовничість (тобто, фактично, агресивність). Тема людської агресії та агресивності виступає однією з головних в творчості відомого німецького філософа Ф.Ніцше. Агресія у вигляді війн вважалась Ф.Ніцше засобом саморозвитку та самореалізації сильної особистості, у війні, згідно ньому, важливий не результат, а сам процес: «Благо війни освячує будь-яку мету...» [5]. Розвиток в XIX ст. ряду природничих і гуманітарних наук (біології, соціології, кримінології та інших) дав певний поштовх в розумінні агресії та її причин. Це обумовило і новий погляд на агресію, згідно якому вона здатна виконувати і позитивні, і негативні функції. Ч.Дарвін розглядав винищення представників свого або

чужого виду (тобто, в сучасному розумінні, агресію) як один з механізмів природного відбору і самозбереження живих істот. Ч.Ломброзо, що створив теорію «кримінальних типів», звернув увагу на взаємозв'язок певних антропологічних і психологічних характеристик особистості, які, в певному поєднанні, формують у людини схильність до злочинної (в т.ч. агресивної) поведінки. Г.Тард і Е.Дюркгейм в якості детермінант злочинної (зокрема насильницької) поведінки, вказували на соціальні чинники. Перший - на механізм «наслідування», другий - на явище «аномії», тобто нормативну «розрегульованість» суспільства, коли ті або інші соціальні норми перестають виконувати свою роль [6].

В рамках психологічної науки феномен агресії став вивчатися з кінця XIX ст. Перші психологічні погляди на проблему агресії відрізнялися певною спрощеністю. Так, У.Джеймс вважав, що агресивна поведінка зумовлюється інстинктом ворожості, В.Мак-Дауголл також виділяв серед 12-ти основних інстинктів людини інстинкт агресивності. Оформлення на початку XX ст. двох потужних психологічних напрямків (психоаналізу і біхевіоризму) зумовило два основних підходи до людської агресії: як до природженої властивості і, як реакції на несприятливий зовнішній стимул. З.Фрейд в своїх працях вказував на існування інстинкту «Танатос», чинність якого виявляється в підсвідомому прагненні до руйнування і саморуйнування. А.Адлер, який створив теорію про комплекси неповноцінності, вказував на агресію, як на один із шляхів подолання таких комплексів. Однак практично всі «ранні» погляди на агресію та її природу відрізнялися недостатністю емпіричної бази. Однією з перших більш-менш фундаментальних теорій агресії, основаної на результатах ряду емпіричних досліджень, можна вважати теорію про взаємозв'язок стану фрустрації і агресивної поведінки (теорія «фрустрації-агресії»), автором якої був колектив американських дослідників під керівництвом Д. Долларда та Н.Міллера [3].

Значного успіху у вивченні даної проблеми було досягнуто в післявоєнній та особливо в 60-ті рр. XX ст. в результаті синтезу знань ряду природничих і гуманітарних наук (психології, біології, соціології, екології), а також розвитку наукової методології. В дослідженні агресії став широко застосовуватися метод експерименту. Саме в ці роки була накопичена значна кількість емпіричних знань, сформульовані основні теоретичні принципи вивчення агресії. З'явилися праці найбільш видних дослідників в цій галузі – А.Басса, Л.Берковіца, А.Бандури та інших. Методологічною базою більшості досліджень був необіхевіоризм, хоча були і винятки. Так, К.Лоренц створив, близьку фрейдівській теорію про природжений інстинкт агресивності. Е.Фромм в своїх працях розглядав агресію з позицій неофрейдизму. Питання агресії та агресивності особистості розглядалися і в рамках гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл) [7]. У 80-ті рр. в західній психології намітились нові напрямки і перспективи в вивченні людської агресії. Пріоритетними стали такі проблеми, як «агресія і засоби масової комунікації», «наркотики і агресивність», «агресія і засоби її контролю» і ряд інших. До особливостей вивчення агресії в західній науці слід віднести і те, що вона не сприймалася, як однозначно негативний феномен. Особливо це було помітно в традиціях американської педагогіки і психології, де вважалося, що позитивно направлена агресивність розвиває у людини дух ініціативи, підприємництва, почуття впертості та ін. Вказувалося на те, що деякі види агресії сприяють адаптації людини, тому їх треба заохочувати.

У вітчизняній науці агресія вивчалася здебільшого як атрибут девіантної та делінквентної поведінки. З позицій медицини (психіатрії), кримінології і психолого-педагогічної науки агресії давалася однозначно негативна оцінка. При цьому, в більшості джерел терміни «агресія», та «агресивна поведінка» взагалі були відсутні. Їх заміняли такі поняття, як «відхиляюча», «антисуспільна» та «делінквентна» поведінка. Зміна наприкінці 80-х - початку 90-х рр. політичної і соціальної орієнтації в суспільстві, розвиток та поширення соціальних конфліктів, зростання насильства призвели до того, що феномен агресії опинився в центрі уваги вітчизняної психології. У працях Т.Румянцевої, С.Завражина, О.Бовть, С. Васьківської та інших дослідників відображався феномен агресії в контексті насамперед вікової та педагогічної психології, що стосувався проблеми дитячої та підліткової агресії та агресивності. Це зумовило появу нових напрямків в дослідженні факторів агресивної поведінки. Були перекладені і опубліковані праці ряду зарубіжних дослідників агресії (А.Бандура, Р. Берн, Д. Річардсон, Е. Фромм, К.Лоренц, К.Бютнер та ін.), що дало можливість широкому колу вітчизняних фахівців більш докладно ознайомитись з теоретичними та методологічними аспектами вказаної проблеми в межах світової психологічної науки [5].

На даний момент в психологічній науці спостерігаються спроби поєднати різні підходи, теорії агресії в єдину концепцію вивчення цього складного феномену. Складність і багатоманітність форм прояву агресії (що особливо стосується людської поведінки) призводить до того, що на сьогоднішній день в науці відсутнє однозначне тлумачення і визначення цього явища. Все це дозволяє різним авторам, в залежності від мети і завдань досліджень, вкладати в поняття агресії різний зміст. Як вважає Т.Румянцева, частково це можна пояснити і наявністю широкого кола наукових дисциплін, що вивчають цей феномен. В рамках природничих наук він вивчається біологією, біохімією, нейрофізіологією, генетикою і т.ін. і, зрозуміло, що тут акцент робиться на вивченні внутрішніх глибинних детермінант агресивної поведінки. Соціальні науки вивчають агресивність в контексті суспільства і культури. Роль своєрідного інтегруючого центру в цих дослідженнях традиційно займає психологічна наука. Однак, в силу наявності в ній різних шкіл і напрямків, тут також відсутнє єдине універсальне визначення агресії [7]. У 80-ті рр. на перший план виходить так званий нормативний підхід, згідно якому вирішальне місце в визначенні агресії повинно належати поняттю норми. Якщо поведінка дотримується соціальних норм, вона не буде розглядатися як агресивна, незалежно від ступеню її наслідків. І навпаки, якщо норми порушені, на поведінку «наліплюється» ярлик «агресії».

Враховуючи те, що прояви агресії у людей різноманітні, багато дослідників намагались по своєму трактувати агресію та створити певні типології агресивних дій. А.Басс вважає, що агресія - це будь-яка поведінка, яка

містить загрозу або завдає збитки іншим. Г.Левін та Б.Флейшман, вказуючи на різноманітність феномену агресивної поведінки, визначали його як «заучені реакції на збудження, які викликані фрустрацією, або інструментальні акти, направлені на досягнення різних цілей». Л.Берковіц та С.Фешбах вважають, що одним з головних атрибутів агресії є намір заподіяння збитків, а не просто самі збитки. Д. Зільман обмежує вживання терміну «агресія» спробою нанесення або нанесенням тілесних або фізичних пошкоджень іншим людям. Е.Фромм вживає поняття агресія лише по відношенню до поведінки, пов'язаної із самозахистом, з відповідною реакцією на загрозу, і, в результаті розрізняє поняття «доброякісної агресії» та «деструктивної агресії»- жорстокості.

Х.Хекхаузен визначає агресію як «безліч різноманітних дій, що порушують фізичну або психічну цілісність іншої людини (або групи людей), завдають їй матеріальні збитки, перешкоджають здійсненню її намірів, протидіють її інтересам або ведуть до її знищення». Д.Майерс дає більш стисле визначення цього феномену: «агресія - фізична або вербальна поведінка, направлена на заподіяння шкоди будь-кому». Відомі дослідники цієї проблеми Р.Берон і Д.Річардсон пропонують визначення, яке враховує ряд нюансів. На їхню думку, агресія - «це будь-яка форма поведінки, націлена на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження». Саме даним визначенням користується більшість західних фахівців [2]. Слід також відмітити наявність різниці, що існує між поняттями «агресія» та «агресивність». Агресія - це дія (поведінка), в той час як агресивність це властивість особистості, яка виражається в готовності до агресивних дій. Це веде до того, що, з одного боку, не за всіма агресивними діями стоїть агресивність особистості, а з іншого - агресивність людини не завжди проявляється в агресивних діях. Загалом більшість психологів признають існування двох основних типів агресії - ворожої та інструментальної. Термін «ворожа агресія» застосовується до тих випадків, коли головною метою агресора є нанесення жертві збитків, страждань. Поняття «інструментальна агресія», навпаки, відноситься до випадків, коли агресія є лише засобом досягнення якоїсь мети, тобто не є самоціллю. Так, розбійний напад з метою грабежу можна кваліфікувати як інструментальну агресію. А хуліганська поведінка деяких підлітків (бійки, звалтування та ін.) є прикладом ворожої агресії.

Е.Фромм в своїх працях розрізняв два типи агресії: звичайна («доброякісна»), яка є захисним механізмом особистості, і деструктивна («злаякісна»), як схильність до руйнування, жорстокості. Якщо перший тип агресії виконує самозахисні функції, актуалізується при загрозі задоволення вітальних потреб тварини або людини, то деструктивна агресія цієї функції вже не виконує. В теорії «фрустрації-агресії» виділяються пряма агресія (направлена на об'єкт-фрустратор) та зміщена (направлена на сторонні об'єкти). В психоаналітичній теорії, в залежності від фіксації особистості та її чи іншої стадії розвитку, виділяються оральна агресія (схильність людини до психологічної агресії - цинізму, сарказму) і анальна агресія (фізична - руйнування, садизм). Більш докладна типологія агресивних дій, була розроблена А.Бассом. На його думку, будь-яку агресію можна описати за допомогою трьох шкал: фізична-вербальна, активна-пасивна, пряма-непряма. Крім вищезазначених типів агресії, в деяких джерелах виділяють аутоагресію (самогубство). Американський фахівець К.Уілсон пропонував розрізняти насильство за його етіологією. Виходячи з цього, вважав він, існує 2 категорії насильства: невротичне (в основі якого лежать соціально-психологічні фактори), та соціальне (пов'язане з соціально-економічними факторами). Е.Фромм, К.Лоренц чітко розрізняють індивідуальні агресивні дії та групову агресію. В першому випадку агресія може здійснюватися не завдяки, а всупереч прийнятим в суспільстві цінностям. В другому випадку - вона прямо «освячується» пануючими нормами. По цій причині наслідки групової агресії, як правило, більш руйнівні, ніж наслідки індивідуальної агресивної поведінки [4]. Російські вчені пропонують розрізняти два основних типи агресивної поведінки молоді: девіантну агресивну («опозиційно-викликаюча») та делінквентну («агресивно-насиленницька», асоціальна). Якщо перша проявляється, головним чином, в конфліктних міжособистісних стосунках між однолітками, і не приводить до серйозних соціальних наслідків, то друга має ризик трансформації до небезпечної кримінальної поведінки. Спираючись на уявлення Б.Анан'єва про три рівні аналізу людини, Т.Курбатова пропонує виділяти три типи (рівні) агресії: індивідуальний, суб'єктно-діяльнісний та особистісний. Індивідуальний тип при цьому пов'язується з природною основою людини і полягає в захисті себе, свого потомства, майна. Суб'єктно-діяльнісний тип проявляється в звичайному стилі поведінки і пов'язаний з досягненням успіху, мети, зворотній реакції на загрозу. Особистісний тип поєднується з мотиваційною сферою, самосвідомістю і проявляється в наданні переваги насильницьким засобам для реалізації своїх цілей. І.Бойко пропонує типологію, за якою виділяється відкрита агресія (поведінка з високою конфліктністю, частими образами, бійками), прихована (зовнішньо завуальований варіант агресивної поведінки), ситуативна або адаптивна агресія (стиль поведінки, що відповідає стереотипам даного соціального середовища) та патологічна агресія (обумовлена будь-якими психічними розладами).

Аналіз усіх вказаних типологій агресивної поведінки переконує, що майже всі вони, в певній мірі, носять умовний характер. Так, згідно ряду дослідників, існує достовірна кореляція між основними видами агресії (сумарною вербальною та сумарною фізичною), що дозволяє вести мову про агресивну поведінку, як єдиний комплексний психологічний феномен [3]. Проте, не зважаючи на значну кількість досліджень проблеми агресії, питання про природу агресії залишається однією із не вирішених до кінця проблем психологічної науки. При всій багатоманітності теоретичних обґрунтувань, на сьогоднішній день сформувались та існують чотири основних напрямки, в межах яких проводились і проводяться основні дослідження агресії:

1. Агресія - природжений інстинкт людини. З.Фрейд, основоположник психоаналізу, в своїх працях стверджував, що людська поведінка прямо чи побічно обумовлюється впливом «Еросу» (інстинкту життя). В цьому контексті агресія розглядалась як реакція на блокування енергії цього інстинкту (лібідо), тобто вона не вважалась невід'ємною частиною людської природи. Але в більш пізніх роботах, Фрейд припускає наявність другого основного інстинкту - «Танатосу» (потягу до смерті, руйнування). Саме цей інстинкт є джерелом агресії

людини. Між «Еросом» та «Танатосом» існує постійна напруга, в результаті якої агресія спрямовується на інших (зміщується), щоб уникнути руйнування «Я». Близькою до позиції З.Фрейда є теорія агресії К.Лоренца, згідно якої агресія пояснюється наявністю вродженого інстинкту самозбереження, боротьби за виживання. Він вважав, що в організмі будь-якої живої істоти відбувається постійне накопичення агресивної енергії, яка потім запускається певними зовнішніми стимулами.

2. Агресія - результат фрустрації. Д.Доллард та Н.Міллер є авторами однієї з найбільш відомих та поширених на сьогоднішній день теорій «фрустрації-агресії». Основні положення теорії виглядають таким чином: фрустрація завжди приводить до агресії в будь-якій формі, а агресія завжди є результатом фрустрації. Однак подальші дослідження виявили те, що взаємозв'язок між фрустрацією та агресією не є таким жорстким - в стані фрустрації люди не завжди реагують агресивно. Міллер вважав, що фрустрація породжує різні моделі поведінки, і агресія є однією з них. Л.Берковіц вніс найбільш значні і масштабні зміни до теорії «фрустрації-агресії». Спочатку він вважав, що фрустрація лише створює готовність до агресивних дій, а сама агресія виникає тільки тоді, коли вона «запускається» зовнішніми стимулами-подразниками. Таким чином, Берковіц намагався поєднати теорію фрустрації з механізмом запускаючих стимулів теорії Лоренца. Пізніше Берковіц зробив акцент на емоційні та когнітивні процеси. Згідно з цією моделлю, фрустрація провокує агресію лише тоді, коли вона переживається і усвідомлюється як негативний вплив. В цілому ж, як вважає Д.Майєрс, теорія «фрустрації-агресії» пояснює скоріше ворожу агресію, а не інструментальну.

3. Агресія - результат соціального навчання. А.Бандура - автор відомої в психології теорії соціального навчання (соціально-когнітивної теорії), яка пояснює природу людської поведінки, і агресії в тому числі. Агресія в теорії Бандури розглядається як форма соціальної поведінки, в природі якої відіграють роль як біологічні, особистісні, так і соціальні фактори, причому останні - в більшій мірі. Людина повинна навчитися поводити себе агресивно, оскільки знання про те, які слова або дії спричиняють страждання жертви не даються від народження. Таке навчання відбувається в двох основних формах: прямій (через безпосередній досвід), та вікарній (через спостереження за іншими). При цьому придбані навички агресивної поведінки одержують практичну реалізацію при певних факторах, головними з яких є очікувані наслідки (користь та ін.). Перевагою теорії А.Бандури є те, що окрім механізму засвоєння агресії, вона розглядає фактори, які провокують агресивну поведінку, а також умови, що її закріплюють.

4. Агресія - результат впливу біохімічних факторів. Цей напрямок досліджень агресії є відносно новим і пов'язаний він з розвитком таких наук, як генетика, біохімія, нейропсихологія та ін. Вчені стверджують що генетичний фактор агресії може відігравати доволі значну роль, а деякі спеціалісти взагалі стверджують, що агресивність обумовлюється генетично. Так, відомий англійський дослідник Г.Айзенк вважає, що антисоціальна (і в т.ч. агресивна) поведінка на 60% обумовлена генетичними факторами. Але, при цьому багато спеціалістів зауважують - успадковується не сама агресивна поведінка, а лише схильність до неї. Як вона спрацює - залежить від соціальних факторів. Інші спеціалісти зосередили свою увагу на гормональних факторах агресивності. Так, деякі спеціалісти, відмічають значну кореляцію між рівнем чоловічого статевого гормону тестостерону і агресивною поведінкою. Частина дослідників пов'язує агресивність з особливостями ЦНС людини і, зокрема, з певними відділами головного мозку. Так, Д.Зільман створив теорію, згідно якої, головним фактором агресії є стан збудження, який призводить до дезінтеграції когнітивних процесів та втрати самоконтролю. До цієї групи теорій можна віднести і деякі медик-психіатричні положення, згідно яким, агресивність обумовлюється певними нервово-психічними розладами та дефектами.

Здійснений нами аналітичний огляд поглядів на феномен агресії дозволяє дійти висновку, що в її вивченні сформувалось два основних підходи:

- «етико-гуманістичний», який розглядає агресію, як зло, як поведінку, що суперечить позитивній сутності людини; цей підхід був поширений в рамках релігії, екзистенціальної та гуманістичної філософії та психології, а також в педагогіці; він також довгий час домінував в радянській науці;
- «еволюційно-генетичний», що сформувався пізніше, оцінює агресію як біологічно доцільну форму поведінки, яка сприяє виживанню та адаптації.

Висновки. Розглянувши основні теорії виникнення агресивної поведінки слід додати, що в сучасних умовах все більш поширюється тенденція до еkleктичного підходу до цієї проблеми. Деякі дослідники вважають що різні підходи щодо агресії не повинні протирічити один одному, вони можуть пояснювати її в кожному конкретному випадку. Так, наприклад, А.Реан зазначає, що у випадку агресивних дій неагресивної особистості в основі першопричини можуть бути ситуативні (соціальні) фактори, а у випадку агресивних дій агресивної особистості - примат належить особистісним факторам. Тому агресивна поведінка викликається не лише комплексом різних зовнішніх та внутрішніх факторів, а їх системою, яка реалізується в процесі формування мотиву (мотивації) і дозволяє об'єднати різні теорії агресивної поведінки в єдину концепцію, що враховує роль і зовнішніх, і внутрішніх факторів.

Список використаних джерел:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц.; пер. с англ. А.Боричева, Л.Царук, Л.Ордаповской. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон; пер. с англ. С.Меленевская, Д.Викторова, С.Шпак. - СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
3. Дроздов О.Ю. Проблемы агрессивной поведінки особистості: навч. посібн. / О.Ю. Дроздов, М.А. Скок. – Чернігів, 2000. – 156 с.

4. Мойсеева О.С. Психология агрессивности: сущность та возможности коррекции / О.С. Мойсеева. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2008. – 208 с.
5. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / [сост. К.В. Сельченко]. – Минск, «Харвест», 2003. – 656 с.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – Т.17. – №5. – С. 3-18.
7. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. - №1. – С. 81-87.

Резюме. В статье поднимается проблема понимания агрессии, ее причин, положительных и отрицательных функций агрессии в жизни человека. Предпринята попытка совместить разные подходы, теории агрессии в единую концепцию изучения этого сложного феномена. Раскрываются взгляды ученых относительно толкования и определения феномена агрессивности в поведении человека, что позволяет авторам, в зависимости от целей и задач исследований, вкладывать в понятие агрессии разный смысл. Отмечается, что роль своеобразного интегрирующего центра в этих исследованиях традиционно занимает психологическая наука. Однако, в силу наличия в ней различных школ и направлений, здесь также отсутствует единое универсальное определение агрессии. Основной акцент в статье делается на изучении внутренних глубинных детерминант агрессивного поведения. Отмечается, что анализ основных теорий возникновения агрессивного поведения позволяет утверждать о распространении в современных условиях тенденции к эклектичному подходу к этой проблеме: различные подходы к агрессии не должны противоречить друг другу, они могут объяснять ее в каждом конкретном случае. Установлено, что агрессивное поведение вызывается не только комплексом различных внешних и внутренних факторов, а их системой, которая реализуется в процессе формирования мотива (мотивации) и позволяет объединить различные теории агрессивного поведения в единую концепцию, учитывающую роль и внешних, и внутренних факторов.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, личность, поведение, теории агрессии

Summary. The article is broken problem understanding aggression, its causes positive and negative functions of aggression in human life. An attempt was made to combine different approaches, theories of aggression into a single concept study of this complex phenomenon. Disclosed views of scholars on the interpretation and definition of the phenomenon of aggressiveness in human behavior that allows authors, depending on the purpose and objectives of the research, to invest in the concept of aggression different content. It is noted that the role of a center integrating these studies has always been a psychological science. However, due to the presence in it of various schools and trends, there is also no single universal definition of aggression. The main focus of the article is to study the internal determinants underlying aggressive behavior. It is noted that the analysis of the main theories of aggressive behavior suggests an extension of today's trend towards eclectic approach to this problem: different approaches to aggression must not conflict with each other, they can explain it in each case. Found that aggressive behavior is caused not only a set of different external and internal factors, and their system, which is implemented in the process of motivation (motivation) and allows you to combine different theories of aggressive behavior into a single concept that takes into account the role of external and internal factors.

Key words: aggression, aggression, personality, behavior, theories of aggression.

УДК 159.923

М.В. ПАПУЧА

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ РЕДУКЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Резюме. У статті розглядаються чинники редукційних процесів у сучасній психологічній науці та шляхи подолання редукції. В якості першого чинника редукції в психології називається тяжіння до авторитету і, в цілому, прагнення парадигмальності. Другий чинник пов'язаний з тим, що існує невичерпне прагнення вийти за межі психічного явища як наукового факту через акцентування проблем минулого (власне, походження, виникнення) даного явища, або ж – проблем майбутнього його існування. Третій чинник обумовлюється тим, що набуває все більшого розповсюдження тенденція до схематизації і усереднення науково-психологічних фактів. Четвертий чинник стосується того, що можна назвати „страхом субстанціональності”. П'ятий чинник пов'язаний з глобальним принципом опосередкованості і, водночас, недовірою науки до безпосереднього. Здійснюється методологічний аналіз стану психології на теперішньому етапі, вивчаються способи адекватного дослідження психічного. Аналізуються передумови синтезу в психології та вивчення психіки як цілісної єдності. Робиться висновок про те, що бурхливий розвиток дуже різних напрямків дослідження психіки створює унікальні можливості відкриття і розуміння нових наукових фактів, встановлення закономірностей і законів. Проблема існує як проблема дослідника, а саме – його компетентності, свободи і відповідальності.

Ключові слова: психологія, методологія, чинники, фактори, редукційні процеси, психічне.

Синтез, про який мріє наука, виявляється, однак, неможливим у психології зараз (в ній навряд чи можливим є взагалі будь-який синтез). Ми говоримо про синтез в живому сполучанні напрямів, а не нав'язування „провідної парадигми” (останнього якраз в психології було і є більш ніж достатньо). В своїй автобіографічній книзі К.К.Платонов наводить гірку, але точну й правдиву метафору І.П.Павлова щодо розвитку психології. Вона – про те, що психологія просто не хоче розвиватися. Наводимо її сутність: в якомусь сенсі становлення будь-якої науки нагадує побудову будинку. Спочатку закладається фундамент, потім зводяться поверхи, можливі прибудови і т.д. Це не виключає, що на всіх рівнях робота йде завжди, можливі (і потрібні!) дискусії, різні проекти - все, як у житті. Але, не зважаючи на ці обов'язково необхідні речі, наука зростає поверх за поверхом. В психології ж таке враження, що кожен починає з нульового циклу (чи не правда, це нагадує казку про трьох поросят) (за Платоновим [5]). Навіть зараз може, і цілком слушно, виникнути питання, а чи є психологія наукою? Єдиною наукою? Безумовно, ці питання, що називається „занадто”... Але цікаве інше: один із головних критеріїв науковості – вплив результатів досліджень на життя суспільства. Вплив цей, звісно, є, і він достатньо сильний, але треба давати звіт в тому, що впливають результати напрямів, які розроблялися власне ненауковими методами. Взагалі, існують проблеми і вони доволі слабо вирішуються. І, скажімо, редукція – не причина, а наслідок того, що відбувається в науці. Переконаємось в цьому.

Крім дуже відомих форм редукції психологічного знання (аналіз „за елементами”, перехід від пізнання психіки до тих реальностей, що з нею пов'язані), існують ще, так би мовити, організаційно-пізнавальні аспекти редукційності. Мається на увазі, по-перше, тяжіння до авторитету і, в цілому, прагнення парадигмальності. В певні часи, в суто соціальному плані в психології (як, власне, і в будь-якій іншій науці) займає провідне місце та чи інша теоретико-методологічна парадигма. При цьому, іноді вона могутньо підкріплюється ще й ідеологією (так було в Радянському Союзі з теорією діяльності, так було з теорією З.Фрейда, так було завжди...). В цих випадках дослідникам більше хочеться знайти в психіці підтвердження пануючої теоретичної схеми, ніж насправді відкрити щось нове і спробувати його зрозуміти, адже вони шукають тим самим і соціальне підкріплення, і підтвердження власної належності до провідного напрямку. Мотивація ця виявляється сильнішою, ніж потреба пізнання. При цьому відбувається збіднення (звужування) об'єкту дослідження, оскільки деякі факти відкидаються і просто не помічаються, якщо вони суперечать або ж просто не вписуються в провідну ідею. У дослідників формується суто прагматично-споживацька позиція, і дуже важливо те, що деякі люди (їх роботи просто не помічаються) вилучаються і забуваються, а то й забороняються. Адже дослідник, що прагне здобувати нові факти і осмислювати їх, дуже програє тому, хто над усе хоче знайти в текстах визнаного класика підтвердження своїх ідей, свого розуміння („виявляється, Фрейд (Леонт'єв, Анан'єв, Роджерс etc) думав так, як і я”), - це є провідним. І нічого поганого нема в цьому стилі мислення дослідника, аж поки він не доходить до ступеню, коли це стає єдиним його прагненням. В цьому випадку психіка втрачає і статус об'єкта дослідження, і власну самоцінність, перетворюючись на засіб самоствердження і вирішення власних життєво-соціальних проблем. Подолання такого стану речей полягає зовсім не в відмові від парадигм, адже вони є необхідним і обов'язковим атрибутом наукового пізнання. Мова йде про здатність дослідника до діалогізування „з різними парадигмами”, не відриваючись від головного – наукового факту. В роботі „Исторический смысл психологического кризиса” [1] Л.С.Виготський пропонував, як вихід з цього виду редукціонізму, створення так званої „загальної психології”, яка мислилась зовсім не тим, що викладається під цією назвою в вищих навчальних закладах зараз. Л.С.Виготський вибудовує свою ідею, весь час наводячи аналогії з іншими науками – загальною біологією, загальною хімією, математикою etc. У нього виходить, наважимося інтерпретувати класика, своєрідна „парадигма парадигм”: загальна психологія являє собою струнку найбільш узагальнену концептуальну систему закономірностей і законів, що однаково стосується всіх форм існування психіки і всіх її проявів. Ці закономірності (змістовні узагальнення) є надійно встановленими, перевірені часом і практикою, отже не вимагають перевідкриття і не передбачають радості від того, що хтось, виявляється, думає так само. В часовому вимірі така система має бути достатньо сталою, хоча й гнучкою (зазначимо в дужках, що це дуже правдива думка, адже не зважаючи на справді революційні відкриття в фізиці, хімії, біології – найбільш загальні закономірності цих наук залишалися без змін, і, наприклад, загальна фізика просто гнучко відреагувала і вбудувала в себе те, що набуло статусу всезагальності в таких, здавалося б, кардинальних теоріях, як теорії А.Ейнштейна, І.Пригожина і т.ін., не втративши при цьому свого статусу, а лише збагатившись). В психології, безсумнівно, теж є така всезагальна концептуальна система, яка насправді і мусить завжди, в кожному випадку конкретного дослідження виступати єдиним і беззаперечним вихідним моментом. Іншим таким моментом є практика і вочевидь – той реальний контекст життєвих обставин, що безпосередньо супроводжує, „огортає” ситуацію дослідження. І цьому (і першому, і другому), повторимо, зовсім не треба шукати підтвердження в нових наукових фактах. Інша справа, що названі фактори (вихідні позиції) лише задають і окреслюють роботу дослідника, але не заперечують і, з іншого боку, не вимагають підтвердження самих себе, в нових фактах, які встановлюються у дослідженні. Але зрозуміти отримані дані не можна ні з них самих, ні з всезагальної системи, ні з безпосередньо даного життя. Його треба інтерпретувати, адже, як відмічав Л.С.Виготський: „Будь-яке конкретне явище є абсолютно невичерпним і нескінченним за своїми окремими ознаками; треба завжди шукати в явищі те, що робить його науковим фактом” [1, с. 298].

Для Виготського це завжди – пошук, пов'язаний з відкриттям і формуванням відповідного поняття, тобто – науковий факт є факт спостереження (експерименту, опитування – не має значення), який узагальнений і введений у понятійну систему. Саме тут, в цій точці вимагається компетентність, пізнавальна спрямованість і

діалогізм, щоб уникнути редуційності. Гострота ситуації зумовлена тим, що кожного разу явище, що спостерігається, перетворює на науково-психологічний факт сам дослідник. І, володіючи загальнопсихологічним концептуальним уявленням він, дослідник, може дійсно отримати будь-який науковий факт. Як вже зазначалося, найчастіше досліднику дуже хочеться „обрізати” явище і „підігнати” його у вигляді нового наукового факту під якусь із існуючих часткових наукових парадигм. Бажано – під панівну, або й свою власну. В цьому і є сенс даного виду редуції.

По-друге, існує невичерпне прагнення вийти за межі психічного явища як наукового факту через акцентування проблем минулого (власне, походження, виникнення) даного явища, або ж – проблем майбутнього його існування. Відбувається тонке зміщення наголосів: врахування принципу історизму, закономірностей генези явища, як і цілісної особистості взагалі є дійсно необхідним для наукового пізнання (як, власне, і врахування майбутнього проектування, розгортання цього явища). Але оце „врахування” непомітно перетворюється на самостійний предмет дослідження. Чомусь генезу явища вивчати легше й зручніше, будувати проекти майбутнього руху – привабливіше, ніж вивчати наявний стан речей. Власне, зрозуміло – чому саме, адже психічне є плинним, отже „зупинити” його не вдається навіть в жорстко-експериментальних умовах. Проте, це ніяк не означає, що в психіці немає теперішнього часу, отже перетворювати всю психологію людини на психологію розвитку є безграмотним і небезпечним. Пафос, з яким передається суперечка П.Я.Гальперіна з Ж.Піаже (за Л.Ф.Обуховою [4]), сенсом якої стала, ніби-то фраза П.Я.Гальперіна про те, що вивчати треба не те, якою людина є, а те, якою б вона могла бути, викликає певне занепокоєння. Взагалі, даний вид редуції призводить до появи викривлених уявлень, які є не лише неадекватними з наукової точки зору, але й недоречними в практично-психологічній площині. І часто вся справа – в тонкощах акцентування. Скажімо, ніхто не сумнівається в вірності слів А.Валлона, що кожна психічна особливість виникає на базі минулого змісту, минулих якостей цієї ж особливості, але ж не можна розуміти так, що все в цій новій якості є її минулим... А між тим, психоаналітичні напрямки розуміють це саме так: будь-яка психологічна проблема людини розглядається як така, що виникла раніше, переважно, в дитинстві, і людина просто не знає, не усвідомлює цього. Отже, допомога людині в переживанні цієї сучасної проблеми має полягати у реконструкції давнього (дитячого) досвіду. Людина виявляється не просто залежною від минулого, а безсилою і безпорадною (не-суб’єктною) в своєму теперішньому існуванні. Спроба Г.Олпорта суперечити цій неправді через введення і обґрунтування поняття про „функціональну автономію мотивів” виявилася не достатньо сильною контраверзою. Так, власне, як і принцип гештальттерапії „тут і тепер”, який, на жаль, залишається принципом лише в межах гештальттерапії. Причина тут не в науковій силі, а в соціальному авторитеті психоаналізу. Інший варіант такої редуції являє собою система „розвивального навчання”, яка подається у вітчизняній психології як втілення і реалізація ідей Л.С.Виготського. Головна проблема виглядає так: ми „втікаємо” від завдань дослідження унікальної і неповторної природи психічного явища, яку воно має зараз, виносимо його „за дужки” предмету дослідження і лише припускаємо (допускаємо його присутність).

По-третє. Набуває все більшого розповсюдження тенденція до схематизації і усереднення науково-психологічних фактів. Задля цього розробляється і впроваджується все більш могутній математичний апарат, і хоча звичайне „середнє арифметичне” вже давно стало анахронізмом, всі надскладні математично-кібернетичні викладки несуть в собі все ту саму стару, як світ, надію, що дещо середнє є, ніби-то – загальним, тобто, притаманним всій безлічі унікально різнобарвних психологічних явищ. В принципі, тут просто полегшення дослідницької задачі, компенсоване надскладністю математики. В результаті всіх цих операцій ми знову отримуємо „дещо”, що лише дуже опосередковано і штучно можна приєднати до психіки живої конкретної людини. Це дуже показово проглядає в такому „довічному” питанні психології, як типологія. Ще 1981 року це дуже яскраво показав, зокрема, Б.І.Додонов [2], констатувавши очевидний факт: в усіх типологіях абсолютна „більшість людей відноситься до так званих „змішаних (або „середніх”) типів” [2, с. 286]. В цьому легко переконалися, проглянувши перші-ліпші результати будь-якого опитувальника, призначеного для визначення типу. Виникає враження, що ідея усереднення відпочатково закладається в опитувальники їх авторами, інакше просто не можна пояснити усі дослідницькі конструкції. Взагалі, впевненість в тому, що дещо усереднене відображає в собі (собойо) в певній формі всі найважливіші якості значної кількості об’єктів або явищ, має філософські витoki у явищі емпіричного узагальнення. Відбувається знову підміна: ми шукаємо усереднене для того, щоб зрозуміти сутність об’єкта (явища), натомість не помічаємо дуже простої речі, а саме того, що ознаки (ті конкретні параметри, по яких ми знаходимо середнє) є нами ж, тобто, цілком штучно і свавільно встановленими. Для прикладу: ми вирішили знайти за показниками розміру середній листок в кроні дерева. І фактично це цілком можливо зробити. Для чого це робиться? Щоб в цьому конкретному предметі (листку) легше і надійніше побачити ніби-то сутність предмета, адже ж ми тепер абстрагувалися від „індивідуальних варіантів”, які так недоречно впадають в око і відволікають наше пізнання від „головного”. І от перед нами – „листок взагалі”, листок, як „чиста форма” (сказав би феноменолог). Просто чудово, що ця „форма”, виявляється, цілком реально існує (адже – ось він, я тримаю його в руці, цей „листок взагалі”), а не являє собою лише мисленнєву абстракцію, як вчать нас філософи. От тепер-то я й зможу відкрити природу речі... Але дуже швидко виявляється, що, насправді, ні на які питання щодо своєї природи ця річ мені відповідати не хоче (крім, звісно, того питання, що вона є середньою за розмірами на цьому дереві, – тобто питань, які я сам, а зовсім не природа речі, і придумав, і поставив, і відповів на них). Тоді, якщо я вірю в „міф усереднення”, дуже швидко дійду до того, що треба „взяти” іншу ознаку (наприклад, ступінь забарвлення), а потім, переконавшись в

безрезультатності і тут, - ще іншу (наприклад, ступінь розчленованості листової пластинки), а потім – ще... Проблема явно не хоче вирішуватись, а дослідник, уявимо це, має дуже сильну мотивацію її вирішення і тому ж сильну віру в „міф усереднення”. Тоді може статися „відкриття” – треба отримати „сполучання усереднення”, просто кажучи – середні за різними параметрами листочки порівняти і знайти ще одне(!) усереднення і ото вже точно буде „чиста форма”. Вона-то й відповідь на всі питання щодо своєї сутності. Так виникає проблема кореляційного і факторного аналізу. Процедура складна, цікава, іноді, захоплююча, але вона так і не може сприяти відповіді на центральне питання. Натомість виявляє безліч нових властивостей речі і їх сполучень, відкриваючи можливість подальшого пошуку в цьому напрямі: можна об’єднати виокремлені групи по, знову-таки, безлічі штучно придуманих напрямів і отримати фактори, кластери, плеяди, багато іншого цікавого і все більш трудомісткого. Але про природу листочки ми так нічого й не дізнаємось. Можна на якомусь етапі повернути листочки на дерево в тих групах-сполученнях, що у нас вийшли, і крона стане дуже своєрідною, хоча й зовсім не-природною, і сказати щось приблизно таке: „От тепер вони розміщені правильно, за законами аналізу”. І це буде все, що ми зробили, але потім прийде людина, яка знову знайде іншу ознаку і... переробить крону. Зазначимо, що, по суті, мало що зміниться, якщо, вірячи в „міф усереднення” ми почнемо різати листки і там всередині шукати ознаки, які можна і треба усереднити. Все лише набагато ускладниться і стане довшим в часі...

Нехай нас вибачать за популяризацію давно відомих речей, але, на наш погляд, це виявляється необхідним. Приклад, безумовно, надуманий: в біології люди так природу життя істоти вивчати не стали (хоча, могли б, і тоді ми й зараз нічого б не знали ні про гени, ні про ферменти, ні про ДНК). А от психологію вивчають, в тому числі, і так, і дуже часто – тільки так. Віра в „міф усереднення” свавільність у виборі „важливих” ознак (а їх, „на щастя” – безліч, всім вистачить) означає просто шалену боротьбу з природною психікою, яка за своєю сутністю є унікально-цілісною і, можна сказати, існує як контраверза взагалі: і усередненню, і штучному розчленуванню на „елементи”. Психіка, зрозуміло, так же шалено опирається таким спробам проникнення в неї, але це не той „природний опір” об’єкта дослідження, про який відомо ще з філософії Б.Спінози. Це опір спробам перевести існування об’єкта в ситуацію для нього абсолютно алогічну і неймовірну (якби ми хотіли так вивчати сутність і функціонування живої істоти, можна було б помістити її у космічний простір без всяких захисних пристроїв, вона тут же розпалася б на молекули і атоми, а ми б ганялися за ними по Всесвіту з вірою, що ми колись їх спіймаємо і реконструюємо цілісний організм). В принципі, цей вид редукції є гарно відомим, але існують речі, які загострюють проблему. Одна з них стосується соціальних явищ: так звана психодіагностика за „принципом усереднення” не тільки замінює активно власне науковий пошук, а й перетворюється на справжню індустрію, відтягуючи на себе людей і чималенькі кошти. Маючи при цьому безумовне, але виключно прикладне значення, вона претендує на всезагальність і саме це є найбільш небезпечним (адже не секрет, що величезна кількість людей, в тому числі, на жаль, і фахівців, вважають, що цей підхід і психодіагностика як його втілення, це й є, власне психологія). Інша сторона – суто психологічна. Не слід забувати, що руйнація цілісності в медицині і в психотерапії кваліфікується як травма. Зведення людини як об’єкта дослідження до окремих, свавільно виділених частин (точніше б було – шматків) не може залишатися без наслідків: цілісність внутрішнього світу травмується, в тому числі і у того, хто проводить дослідження, адже і для нього, як людини, ситуація є нестерпною (взагалі, якщо називати речі своїми іменами, можна говорити й про шизоїдність як патологію).

Четвертий фактор, який зумовлює редукційні процеси в психології, на наш погляд, стосується того, що можна назвати „страхом субстанціональності”. Це складна і дивовижна історія, якою треба б було зайнятися спеціально: коротко сутність полягає в тому, що боротьба науки з теологічними напластуваннями, з одного боку, та наївними уявленнями про „гомункулус”, „монади”, „органон” тощо, - з іншого, не лише закінчилася повною перемогою, але й „принесла” як додатковий слід певне правило, згідно якого навіть термін „душа”, „внутрішній світ”, „переживання” і подібні, з суто наукової, строгої точки зору можна вживати виключно в значенні метафор, інакше одразу робляться висновки про недопустимий в науці тон, некомпетентність, неперіфранізованість даних і так далі. Отже, цілісність психіки представляється міфом: просто уявляти її як ціле, до того ж насправді існуюче ціле, виявляється нам з якихось причин зручним. Слід зазначити, що абсолютно ясно, з яких саме причин нам так здається – адже так воно є й насправді, і кожна людина дуже гарно знає, що починається, коли ця цілісність порушується. Але це абсолютно достовірне знання виявляється ненауковим, а спроби все ж ввести в науку проблеми, пов’язані з вивченням цілісних явищ, зустрічають опір і доволі жорсткий.

П’ятий фактор пов’язаний з глобальним принципом опосередкованості і, водночас, недовірою науки до безпосереднього. Поняття опосередкування дійсно є одним з центральних у психології. Воно відрізняється фундаментальністю, глибиною та багатогранністю, і ми будемо багато працювати з ним. Тут відзначимо лише те, що стосується аспекту дослідження в тій площині, що розглядається. Йдеться, знову-таки, про очевидну річ – психічне не може бути „ухопленим” в безпосередньому сприйманні, просто тому, що воно не матеріальне, і отже у людини немає відповідних аналізаторів. Так виникає положення у вітчизняній психології відоме як „принцип єдності свідомості і діяльності”. Власне дослідницький аспект, що витікає з цього принципу, полягає в тому, що свідомість може вивчатися виключно через аналіз діяльності, тобто – опосередкування. Якщо це тлумачити ширше, розповсюджуючи на інші відгалуження психології, отримаємо той самий постулат, тільки з використанням термінів „психіка” (замість свідомості) і „поведінка” (замість діяльності): психіка науково може

досліджуватись тільки через поведінку. Отже, вона, власне, не вивчається, а описується за допомогою інтерпретації. Слід зауважити, що таке положення взагалі-то існує не лише в психології. Насправді, в дуже великій кількості наук ми зустрічаємо опосередкованість організації пізнання: люди не мають можливості безпосередньо спостерігати внутрішні процеси, дуже віддалені космічні об'єкти, історичні події епох, що давно минули. Відповідно, прилад або історичний документ є тим засобом, що опосередковує пізнання, дозволяючи досліднику уявити, побудувати (а то й – вперше побудувати) реальність, що вивчається. Причому, сам цей засіб виступає серйозним фактором до-визначення і зміни тієї реальності, з приводу вивчення якої його створено. Чому в названих науках опосередкованість не розглядається, на відміну від психології, як гостра проблема? Нам здається, відповідь у тому, що тут зберігається довіра до безпосереднього досвіду, тобто тих фактів і явищ, що їх можна побачити й почути без будь-яких приладів. А з іншого боку, серйозно враховуються думки, уявлення, інтуїції і почуття дослідника (зокрема, про значення почуття краси і гармонії неодноразово згадували і Н.Бор, і А.Ейнштейн і багато інших вчених). В психології на все це накладено заборону, стосовно використання його у наукових дослідженнях. Пояснюється вона тим, що довіряючи безпосередньому, дослідник непомітно підмінить задачу об'єктивного вивчення явища на опис власних переживань з приводу цього явища, тобто, фактично, буде давати звіт про самоспостереження. Але ж це дійсно так! Наведемо з цього приводу цікаві думки Г.І.Челпанова, який серйозно вважав самоспостереження основним методом психології. Ця його впевненість уже стільки раз критикувалась, що зовсім нема сенсу повторюватись, хоча, на наш погляд, критика не є такою вже заслуженою. Зокрема, Г.І.Челпанов зазначає, що пізнання людиною „світу зовнішнього, фізичного” і „світу внутрішнього, світу психічного” принципово відрізняється тим, що первинна інформація про фізичний світ надходить у результаті роботи органів чуття, тоді як відносно світу внутрішнього цього сказати не можна [6, с. 91]. „Сприйняття психічних явищ доступне лише тому індивіду, який переживає їх” [6, с. 92]. За Челпановим, знання тут отримується завдяки умовиводу, який людина робить на підставі безпосередніх переживань [6, с. 93]. Коли ж ми вивчаємо „світ психічний” іншої людини, знову-таки, безпосередньо ми сприймаємо зовсім не психічні явища, а ті чи інші акти поведінки. І далі робляться умовиводи про психічне явище. Але що дозволяє зробити такі умовиводи? Г.І.Челпанов відповідає таким чином, говорячи про страждання: „Такі умовиводи я можу робити тому, що я знаю, що коли Я страждаю, то я створюю ті ж самі переривчасті звуки, з очей моїх теж тече прозора рідина і т.д., і т.п, і тому, коли я сприймаю ці явища у іншої людини, я роблю висновок, що вона страждає точно так, як і я. Отже, необхідно мені самому пережити хоч раз те, що переживає інша людина для того, щоб робити судження про її душевні стани” [6, с. 93]. Обгрунтовуючи цю тезу, Г.І.Челпанов, фактично вибудовує принцип психологічного дослідження: неможливо безпосередньо спостерігати психічні явища іншої людини, щодо них можна лише робити умовиводи (тобто, опосередкованість тут в наявності). Але ці умовиводи ми можемо робити виключно на підставі власних безпосередніх переживань, тобто – самоспостереження, яке Челпановим так і розуміється – без будь-яких етапів сенсорно-перцептивної діяльності накопичення людиною досвіду власних безпосередніх переживань. „Кожне психічне явище, яке ми бажаємо вивчати у інших істот, ми переводимо на мову своїх власних душевних переживань і тільки в таких випадках виявляється можливим зрозуміти психічні стани інших” [6, с. 95]. Так і виходить цілком слушно, що самоспостереження (в цьому, і лише в цьому його розумінні) є центральним методом психологічного дослідження. Таким чином, Г.І.Челпанов зовсім не відкидає принцип опосередкування в психологічному дослідженні, і, з іншого боку, його розуміння методу самоспостереження зовсім не корелює з розумінням, яке є в підручниках. Важливо те, що в схемі, що витікає з побудов Г.І.Челпанова, є дві ланки безпосереднього, без уваги і довіри до яких психологічне пізнання не відбудеться: дослідник безпосередньо сприймає поведінкові вияви, це – по-перше, і, по-друге, він актуалізує досвід власних безпосередніх переживань... Взагалі, короткий аналіз ідеї Г.І.Челпанова наведено з причини того, що сучасна недовіра до безпосереднього, на наш погляд, викликана виключно неадекватним, невідалим розумінням ситуації психологічного дослідження. (Адже помітно, що, скажімо, самоспостереження Челпанов розуміє зовсім не так, як його розуміють і, відповідно, критикують в класичній і сучасній літературі. Тут, як видно, йдеться про інше: про увагу до збереження досвіду власних безпосередніх переживань, здатність їх актуалізувати і адекватно включати в дослідницькі ситуації).

На цю, здавалося б цілком обгрунтовану тезу Г.І.Челпанова є могутня антитеза Л.С.Виготського: „Насправді, – пише він в роботі „Свідомість як проблема психології поведінки”, – було б правильніше сказати як раз навпаки. Ми усвідомлюємо себе, тому що ми усвідомлюємо інших, і тим самим способом, яким ми усвідомлюємо інших, тому що ми самі у відношенні себе є тим самим, що інші у відношенні до нас” [6, с. 96]. Отже, я усвідомлюю себе лише настільки, наскільки я є для себе іншим. Здається, перед нами дві протилежні, антиномічні думки, і при цьому обидві, як не дивно, мають кожна свою цілком переконливу аргументацію. Г.І.Челпанов доводить, що чужу психіку я можу вивчати, лише коли для інтерпретації чужої поведінки актуалізую відповідні свої безпосередні переживання, і приміряючи, приписуючи, „накидаючи як сіточку” їх на чуже життя. І отже – метод самоспостереження дійсно виступає не просто головним, а реально єдиним (якщо говорити про психіку, а не про поведінку). І ми відчуваємо, і знаємо, що це – правда, що так, в дійсності, і відбувається в житті. Л.С.Виготський же запевняє, що все навпаки: ми спочатку пізнаємо, розуміємо, усвідомлюємо психічне (внутрішній світ) іншого, і лише після цього і завдяки цьому можемо пізнати і усвідомити власну психіку. І ця думка теж видається цілком вірною, хоча і в дещо іншій площині: якщо з Челпановим ми згодні, оскільки його твердження прямо і ясно відповідає нашому реальному суб'єктивному досвіду, то Виготський говорить про те, що без інших людей ніхто з нас не став би ніколи свідомою і

рефлексивною істотою (людиною), в чому теж сумніватися якось навіть незручно. Так виходить „зачароване коло”: для того, щоб пізнати й усвідомити себе, треба стати іншим для себе, а для цього пізнавати й усвідомлювати інших (Л.С.Виготський), але останнє, наполягає Челпанов, можливе лише за умови актуалізації, на підставі поведінки (НЕ психіки), яку спостерігаємо у іншого, власного суб’єктивного досвіду переживань і його „приміряння” до іншого. Кожна з позицій виявилась однаково сильною і, водночас, неспроможною подолати іншу. Гостре протистояння мало доволі неприємні наслідки, як життєві (сумно, коли дві такі серйозні постаті, якими були Г.І.Челпанов і Л.С.Виготський, розходяться через принципові незгоди і вже не можуть у співробітництві збагачувати одне одного), так і історико-методологічні – питання можливості так званого „об’єктивного” пізнання психіки залишилось нерозв’язаним, хоча були спроби, і навіть дуже авторитетні і серйозні [3]. Ми і зараз його „обходимо” і ніби не помічаємо, але невирішеність тут відгукується серйозним дискомфортом у психологів.

Однак до вказаної антиномічності можна повернутися з дещо інших позицій. Якщо уявити, що відбувається не боротьба двох протилежних ідей, а їх діалог... Головне, що треба це допустити в діалозі – незлиття зі своєю ідеєю: „моя ідея і я не одне й те саме”, – ця проста побудова практично ніколи не вдається, на жаль... Саме тому, обговорення думок, ідей (особливо – створених, вистражданих) занадто часто перетворюється на боротьбу особистостей, вмотивовану вже з зовсім іншого боку – самоствердженням, амбіційністю, авторитетом тощо... Якщо ж утриматись від цього і утримати об’єкт, з приводу якого виникла ідея і виходити з того, що він, а не ти, і є тут – головна діюча особа, все може виявитись зовсім по-іншому: цікавіше, змістовніше, різнобарвніше. Авторам цитованих ідей не вдалося перейти в таку площину обговорення, але, схоже, Л.С.Виготський довго залишався у внутрішньому діалозі з Челпановим (дозволяв у своєму внутрішньому світі бути його думці, визнавав її змістовність і важливість). У всякому разі, через вісім років він запропонував дуже цікаве, на наш погляд, вирішення цієї дилеми, хоча й зовсім не в контексті механізму інтеріоризації і взагалі поза культурно-історичним поглядом, як би це не було здивовано сприйнято.

В цілому, аналіз (і далеко не лише наш) дійсно засвідчує наявність в психології серйозних редуційних тенденцій. Але насправді ситуація не видається ні безнадійною, ні кризовою. Навпаки, бурхливий розвиток дуже різних напрямків дослідження психіки створює унікальні можливості відкриття і розуміння нових наукових фактів, встановлення закономірностей і законів. Проблема існує, на наш погляд, як проблема дослідника, а саме – його компетентності, свободи і відповідальності. Самі ж по собі редуційні тенденції не повинні долатися, а повинні рефлектуватися і враховуватись. Причому іноді, при вирішенні певних дослідницьких завдань, вони, власне, не є негативними. Отже, перше, що можна зазначити – необхідно розуміти, що психіку (психологію) можна вивчати з різними цілями – прикладними, конкретно-емпіричними, аналітичними (коли досліджується, власне, не психічні явища, а тексти про них) і т.ін. В межах кожної мети, вся схема дослідження може бути різною, і, скажімо, „усереднення” дійсно може бути слухним в контексті певної системи дослідницьких завдань. При цьому, однак, ця система окреслює і обмежує простір інтерпретацій і умовиводів, отже, методологічно неграмотним буде, наприклад, спроба абстрагування при виконанні конкретно-прикладних завдань.

З іншого боку, підхід до вирішення будь-якої дослідницької задачі здійснюється з певних чітких методологічних позицій. Це те, що описано вище як основна, найбільш узагальнена і беззаперечна концептуальна структура. Так, в нашій роботі, присвяченій дослідженню психологічних механізмів структурування внутрішнього світу особистості, теж слід визначитися з цими вихідними категоріями і методологіями. Зокрема, ми виходимо з того беззаперечного розуміння, що психіка людини (душа) є цілісною і реальною, існуючою за своїми власними закономірностями і зі своїм змістом. Термін „світ” вживається для підсилення того, що ця реальність є структурованою і упорядкованою, хоча й незавершеною, але такою, що має могутні тенденції до завершеності. В процесі розвитку людини її внутрішній світ змінюється, структурується, в ньому є сталі і короткочасові процеси і динамізми. Психологічний механізм розглядається як процес структурно-динамічних змін, що забезпечують перехід від однієї якості до іншої. І останнє методологічне положення загального характеру полягає в тому, що внутрішній світ є відкритим і знаходиться у постійних зовнішньо- та внутрішньонапружених взаємодіях, які мають природу діалогу. Власне, це є основне концептуально-методологічне положення, канва, яка задає напрям і уточнює характер дослідження. Далі необхідним є аналіз існуючих в психології теорій, парадигм і емпіричних даних, для того, щоб чіткіше зрозуміти предмет дослідження з різних аспектів і уточнити власну позицію. На цьому етапі принципово бути вільним, зберегти неупередженість і діалогізм в „розмові” з іншими авторами і утримати предмет дослідження. Саме результативне проходження цього етапу дозволяє сформулювати кінцеві гіпотези, які можуть перевірятися емпірично. Безумовно, методи, які використовуються, можуть бути різними, але вони не повинні суперечити вихідним методологіям і кінцевим гіпотезам.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр.соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291-436.
2. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1981. – С. 284-305.

3. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
4. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
5. Платонов К.К. Мои личные встречи на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 309 с.
6. Челпанов Г. Мозг и душа. – С.-Петербург, 1903. – 566 с.

Резюме. В статье рассматриваются факторы редуccionных процессов в современной психологической науке и пути преодоления редуccion. В качестве первого фактора редуccion в психологии называется притяжение к авторитету и, в целом, стремление к парадигмальности. Второй фактор связан с тем, что существует неисчерпаемое стремление выйти за пределы психического явления как научного факта через акцентирование проблем прошлого (собственно, происхождение, возникновение) данного явления, или же – проблем будущего его существования. Третий фактор обуславливается тем, что приобретает все большее распространение тенденция к схематизации и усреднению научно-психологических фактов. Четвертый фактор касается того, что можно назвать „страхом субстанциональности”. Пятый фактор связан с глобальным принципом опосредованности и, в то же время, недоверием науки к непосредственному. Осуществляется методологический анализ состояния психологии на нинешнем этапе, изучаются способы адекватного исследования психического. Анализируются предпосылки синтеза у психологии и изучения психики как целостного единства. Делается вывод о том, что бурное развитие очень разных направлений исследования психики создает уникальные возможности открытия и понимания новых научных фактов, установления закономерностей и законов. Проблема существует как проблема исследователя, а именно – его компетентности, свободы и ответственности.

Ключевые слова: психология, методология, факторы, редуccionные процессы, психическое.

Summary. In the article the factors of reductional processes in modern psychological science and ways of overcoming reduction are examined. As the first reductional factor in psychology the attraction to authority and, on the whole, aspiration of paradigmality is named. The second factor is related to that inexhaustible aspiration to transcend the psychical phenomenon as scientific fact through accenting on problems of its past (actually, origin), or problems of its future existence. The third factor is the tendency to schematizing and averaging of scientifically-psychological facts. The fourth factor touches what is possible to name as a „fear of substantiality”. The fifth factor is related to global principle of mediation and, at the same time, scientific mistrust to the unmediated. The methodological analysis of the state of psychology on the present stage is carried out, the methods of adequate research of psychical are studied. Pre-conditions of synthesis in psychology and study of psyche as integral unity are analyzed. Conclusion is drawn that the rapid development of very different psychological research directions creates unique possibilities to opening and understanding of new scientific facts, establishment of laws and regularities. The problem exists as a problem of researcher, namely his competence, freedom and responsibility.

Keywords: psychology, methodology, factors, reductional processes, psychical.

УДК 159.922.8.

В.Є. ПЕТРЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ РІЗНИХ ТИПІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Резюме. В статті висвітлюються проблеми психологічної корекції високого рівня тривожності в ранньому юнацькому віці, зокрема, у старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів. Описуються основні особливості прояву тривожності у старшокласників, зокрема, сфери прояву даної риси (сфера власного „Я”, міжособистісні стосунки, соціальні та магичні страхи). Розкриваються базові категорії (відкрита та прихована тривожність) та форми тривожності (гостра, некерована, керована та компенсована, культивована тривожність, „надмірний спокій”, уникання ситуації). Розглядаються форми та засоби психологічної корекції тривожності, зокрема, соціально-психологічний тренінг.

Ключові слова: тривожність, форми тривожності, особливості прояву тривожності у ранньому юнацькому віці, психологічна корекція тривожності.

Постановка проблеми. Тривожність як стійке особистісне утворення відіграє значну роль в порушенні соціалізації. Так, саме високий рівень тривожності є одним з чинників виникнення неврозів та порушень поведінки, таких як делінквентна та адиктивна поведінка. Питання психологічної корекції високого рівня тривожності набуває особливого значення в ранньому юнацькому віці, оскільки за відсутності своєчасної допомоги та підтримки в даному віковому періоді, високий рівень тривожності, сформований на ранніх етапах розвитку, може закріпитися та посилитися. Таким чином, існує суттєвий ризик перетворення тривожного юнака на дорослого, високий рівень тривожності якого обмежує його особистісний та професійний розвиток та стоїть на заваді повноцінному, творчому життю.

Мета: аналіз проблеми психологічної корекції високого рівня тривожності в ранньому юнацькому віці, зокрема, у старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів.

Виклад основного матеріалу. Час навчання у старших класах школи (10 – 11 клас) співпадає з періодом ранньої юності. У вітчизняній психології ранній юнацький вік визначається в межах 15 – 18 років і розглядається як самостійний період розвитку людини, формування її особистості та індивідуальності [3, с. 67–68]. Лонгітудні дослідження тривожності, проведені А.М. Прихожан, вказують на ряд характерних особливостей прояву тривоги у старшокласників [7, с. 144–150]. Зокрема, спостерігається збереження раніше сформованого рівня прояву тривожності на межі підліткового та раннього юнацького віку та зміни даного рівня при переході з класу в клас.

Так, за дослідженнями вченої, протягом старшого підліткового – раннього юнацького віку тривожність залишається стабільною у 65% учнів, що свідчить про її достатньо сильну стійкість. При цьому відзначаються піки прояву тривожності і періоди відносного благополуччя. Найбільша кількість високотривожних учнів спостерігається у 9-му класі, що зумовлюється необхідністю вибору подальшої форми навчання та переходом від підліткового до юнацького віку. У 10-му класі тривожність у частини учнів наче “зникає”, проте вже в 11-му вона проявляється з новою силою. Емоційне благополуччя у цей період спостерігається в половині учнів, при цьому найбільші зміни відбуваються саме в 11-му класі, що пов’язано з його особливим статусом. Зокрема, в більшості випадків емоційне благополуччя змінювалось високою тривожністю саме у під час навчання в 11-му класі [7, с. 144–146].

А. М. Прихожан розглядає форми та категорії тривожності як особистісної якості на різних вікових етапах. Зокрема, дослідниця виділяє дві основні категорії тривожності: відкрита (тривога, яка свідомо переживається і проявляється у поведінці та діяльності); прихована – тривога, яка різною мірою не усвідомлюється, проявляється або у вигляді надмірного спокою, ігнорування реального неблагополуччя і навіть запереченні його, або через специфічні способи поведінки. Всередині даних категорій виділяються різноманітні форми тривожності. Зокрема, визначають три форми відкритої тривожності.. Гостра, некерована або слабо керована тривожність – сильна, усвідомлювана тривожність, що проявляється через симптоми тривоги, впоратися з нею самостійно індивід не може. Ця форма зустрічається з однаковою частотою в усіх вікових групах. Керована та компенсована тривожність – усвідомлювана тривожність, для подолання якої діти самостійно формують достатньо ефективні способи. Часто зустрічається в ранньому юнацькому віці. Культивована тривожність – тривожність, яка усвідомлюється та переживається як цінна якість особистості, що дозволяє досягнути бажаного. Прихована тривожність має дві субформи. Сюди належать “надмірний спокій”, коли індивід, приховуючи тривогу як від інших, так і від самого себе, формує сильні та негнучкі способи захисту. Це перешкоджає усвідомленню певних загроз в оточуючому світі і власних переживань. Надмірний зовнішній спокій виглядає як вираження цілковитого благополуччя, проте зусилля, яких індивід докладає, щоб блокувати усвідомлення загрози, виснажують нервову систему і невдовзі прихована тривожність перетворюється на відкриту, найчастіше її гостру, некеровану форму. Другою формою прихованої тривожності є реакція уникання. Індивід намагається ухилитися від ситуацій, які викликають у нього найбільшу тривогу [7, с. 155–158].

Обставини, що викликають тривогу у старшокласників, відрізняються за змістом від аналогічних обставин в інших вікових групах. Зокрема, А. Прихожан виділяє наступні сфери прояву тривожності в ранньому юнацькому віці:

1. Сфера власного “Я”:

- ситуації, в яких може виявитися власна неспроможність старшокласника – у старшокласників тривожність викликає острах виявитися некомпетентним, неспроможним здійснити задумане, особливо в присутності великої кількості людей. Тому ситуації публічної оцінки умінь та якостей, в яких присутній ризик прилюдного афішування можливої невдачі, є провідними серед обставин, що викликають тривогу.
- ситуації, пов’язані з оцінкою зовнішньої привабливості – одним з основних завдань розвитку даного віку є набуття психосексуальної ідентичності. Юнаки та дівчата формують уявлення про свої можливості в даній сфері, відповідно зосереджують увагу на власній зовнішності і болісно переживають ситуації оцінки зовнішності.
- ситуації, пов’язані з професійним та особистісним вибором – з точки зору старшокласника, вибір, здійснений в юності, суттєво впливає на майбутнє, отже, ситуаціям вибору надається особливе значення.

2. Стосунки з однолітками: в ранньому юнацькому віці референтну групу однолітків змінює вузьке коло обраних друзів, стосунки з якими відзначаються довірою та високо цінуються. Саме тому провідну роль у цій області відіграють ситуації відторгнення, коли старшокласника не сприймають значимі однолітки.

3. Соціальні страхи: ситуації покарання (на перший план у ранньому юнацькому віці виходять ситуації морального приниження, в яких дорослі підкреслюють недосконалість та незрілість старшокласників, обмежують їхню свободу); ситуації, пов’язані із загрозою фізичного насильства – юнаки та дівчата почуваються незахищеними у світі дорослих і все частіше переживають страх фізичного насильства. Крім того, багато старшокласників переконані, що дорослі не нададуть їм допомогу при виникненні загрози.

4. “Магічні” страхи: страхи “потойбічних сил”, “долі”, “чаклування” змушують юнаків формувати захисні ритуали, комплекси дій, які мають оберігати їх у випадку зіткнення з небезпекою [7, с. 99–104].

У ранньому юнацькому віці змінюється характер переживання тривоги. Переживання стають більш генералізованими, невиразними, двоєкими, невизначеними, тобто набувають рис тривоги в її класичному описі. Переживання страху характеризується наявністю визначеного об'єкту страху і генералізованої тривоги. При цьому чітко усвідомлюється ірраціональність страху. Крім того, прояви тривоги поділяються на два основних види: мобілізуючий та демобілізуючий. Мобілізуючий проявляється у підвищеній активності, яка може межувати з агресивністю, демобілізуючий – в заціпенінні, завмиранні, раптовій втраті інтересу, апатії. Особливо яскраво це проявляється за наявності стійкої тривожності. В процесі переживання тривоги актуалізується почуття залежності, також з тривогою пов'язані такі переживання як страх перед невдачею, почуття самотності, незахищеності, неповноцінності, провини та сорому. Водночас, саме в ранньому юнацькому віці значну роль в переживанні тривоги відіграють позитивні, мобілізуючі емоції: старшокласники вчаться використовувати конструктивний компонент цього стану[7,9].

Корекції тривожності в ранньому юнацькому віці присвячена незначна кількість праць[2,3,4,9]. Більшість дослідників використовували в корекційній роботі методи активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг – метод психологічного впливу, що здійснюється в процесі інтенсивної групової взаємодії, основною метою якого є розвиток соціально-психологічної компетентності[6,с.240]. В межах соціально-психологічного тренінгу використовуються елементи групової дискусії, рольові ігри, проєктивне малювання, музикотерапія, психотерапевтичні прийоми (вербалізація почуттів, візуалізація, надання зворотного зв'язку, арт-терапевтичні та психодраматичні техніки), вправи з елементами релаксації та саморегуляції[1,3,4,6,9]. В якості допоміжного засобу поряд з соціально-психологічним тренінгом застосовуються спеціально розроблені щоденники самопізнання, що містять завдання для самоаналізу та рефлексії, матеріали для домашніх завдань, психодіагностичні методики, які учні спроможні виконати самостійно[9]. Зауважимо, що при формуванні корекційних програм щодо оптимізації високого рівня тривожності в ранньому юнацькому віці перевага надається груповій формі роботи. Застосування даної форми корекції дає можливість відстежити неадаптивні патерни взаємодії, які сприяють закріпленню небажаних рис, та розширити репертуар поведінкових реакцій. Перевагою групової корекції є можливість одночасно отримати зворотній зв'язок від великої кількості людей, можливість обміну досвідом та взаємної підтримки. В ранньому юнацькому віці, який розглядається як відносно стабільний період щодо розвитку тривожності, використання групової форми корекції набуває особливого значення. Стабільність динаміки особистісного розвитку дає можливість застосування широкого спектру методик, що в поєднанні з перевагами групової форми роботи сприяє закріпленню бажаного результату. Водночас ефективним є також послідовне застосування індивідуальної та групової форми корекції: на початку роботи надається перевага індивідуальним консультаціям, по мірі зниження початкового рівня тривожності клієнту рекомендується участь в корекційній групі [6, с.105].

В ряді досліджень пропонується в процесі корекційної роботи працювати не лише з тривожністю, але й з іншими особистісними характеристиками. Так, на думку Ю.В.Зайцева, тривожність в ранньому юнацькому віці пов'язана з особливостями самооцінки та ціннісними орієнтаціями юнаків. Отже, основний зміст розробленої вченим корекційної програми полягає в збагаченні самооцінки юнаків новим змістом шляхом роботи з ціннісними орієнтаціями[3,с.19]. В дослідженні С.А.Водяхи запропонований тренінг розвитку креативності, який одночасно служить засобом корекції тривожності[2,с.15]. В.М. Крайнюк, вивчаючи психологічні особливості допризовної молоді, запропонувала працювати одночасно з проявами тривожності та агресивності[4,с.12]. Програма корекції особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці, розроблена І.А. Ясточкіною, передбачає роботу за наступними напрямками: гармонізація уявлень про власне "Я", оптимізація ставлення до майбутнього, формування навичок вирішення проблемних ситуацій, підвищення впевненості в собі[9]. В корекційних програмах І.В.Вачкова[1], М.А.Одінцової[5], К.Фопеля[8] оптимізації високого рівня тривожності присвячені окремі блоки занять.

Слід відзначити, що вибірку більшості досліджень, присвячених корекції тривожності в ранньому юнацькому віці, складають учні загальноосвітніх шкіл. Виняток становить дослідження Ю.В.Зайцева, в якому проаналізовано відмінності в рівнях та сферах прояву тривожності старшокласників загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи та гімназії, проте дані ознаки вивчалися залежно від соціально-економічного статусу школярів. Таким чином, поза увагою вчених залишається питання особливостей прояву тривожності учнів залежно від типу навчального закладу. Умови загальноосвітніх навчальних закладів нового типу та їхній специфічний контингент зумовлюють, за нашим припущенням, різні форми та особливості прояву тривожності, що необхідно враховувати при розробці корекційних програм.

Висновки. Отже, відносна стабільність раннього юнацького віку щодо динаміки розвитку тривожності створює передумови для застосування широкого спектру корекційних заходів. Серед засобів корекції чільне місце посідають методи активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг. Існуючі програми оптимізації високого рівня тривожності залишають поза увагою питання особливостей прояву тривожності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів нового типу, специфічний контингент яких зумовлює, за нашим припущенням, різні форми та особливості прояву тривожності, що і буде предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы./И.Вачков. – М., Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Водяха С.А. Коррекция тревожности в процессе формирования креативности в раннем юношеском возрасте: Автореферат диссертации на соискание степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07./С.Водяха. – Казань, 2000. – 21 с.
3. Зайцев Ю.В. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте (диагностика, профилактика, коррекция)/Ю.Зайцев, А.Хван. – Кемерово, 2006. – 112 с.
4. Крайнюк В.М. Психологічні особливості проявів тривожності і агресивності у юнаків призовного віку: Автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01. /В.Крайнюк. – К., 1999. – 20 с.
5. Одинцова М.А. Я – целый мир: программа развития личности подростков и юношества. /М.Одинцова. – М.: Издательство Института психотерапии, 2004. – 208 с.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция. /А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. /А.Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
8. Фопель К. На пороге взрослой жизни: психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Отделение от семьи. Любовь и дружба. Сексуальность. /К. Фопель. – М.: Генезис, 2008. – 176 с.
9. Ясточкіна І.А. Психологічні чинники виникнення та корекція тривожності в ранньому юнацькому віці: Дисертація на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07./І.Ясточкіна. – НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2011. – 320 с.

Резюме. В статье освещаются проблемы психологической коррекции высокого уровня тревожности в раннем юношеском возрасте, в частности, у учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений разных типов. Описаны основные особенности проявления тревожности у старшеклассников, в частности, сферы проявления данной черты (сфера собственного “Я”, межличностные отношения, социальные и магические страхи). Раскрываются базовые категории (открытая и скрытая тревожность) и формы тревожности (острая, нерегулируемая, регулируемая и компенсируемая, культивируемая тревожность, “неадекватное спокойствие”, уход от ситуации). Рассматриваются формы и средства психологической коррекции тревожности, в частности, социально-психологический тренинг.

Ключевые слова: тревожность, формы тревожности, особенности проявления тревожности в раннем юношеском возрасте, психологическая коррекция тревожности.

Summary. The article is devoted to a problem of psychological correction of the high level of anxiety in adolescence and, in particular, of high school pupils from different types of schools. Basic peculiarities of anxiety manifestation of high school pupils, for example spheres of manifestation of this treat (the “Ego” sphere, interpersonal relations, social fears, magical fears) have been described. Basic categories (exposed and imposed anxiety) and forms (acute, unregulated, regulated and compensated, cultivated anxiety, inadequate calmness, avoidance of situation) have been disclosed. The forms and means of psychological correction of anxiety, for example, social-psychological training, have been considered.

Key words: anxiety, forms of anxiety, peculiarities of anxiety in adolescence, psychological correction of anxiety.

УДК 159.942.6-053.6

В. М. ПОЛІЩУК

БАЗОВИЙ СИМПТОМОКОМПЛЕКС КРИЗИ ВХОДЖЕННЯ В ДОРОСЛІСТЬ

Резюме. У руслі концепції симптомокомплексів переживань вікових криз здійснено розгалужене теоретико-емпіричне вивчення підліткового і юнацького віку: визначено та охарактеризовано гендерні закономірності базових симптомокомплексів кризи входження в дорослість, або кризи 23 років.

Ключові слова: базовий симптомокомплекс, вікова норма кризового розвитку, криза входження в дорослість, симптом.

Постановка проблеми. Актуалізація емпіричних досліджень психологічних особливостей вікового розвитку.

Виокремлення раніше нерозв'язаної проблематики: 1. Реанімування педологічних досягнень про вікові кризи. 2. Вивчення вікової нормативної кризи на переході від юнацького віку до дорослості.

Мета: на прикладі кризи входження в дорослість, або кризи 23 років, у руслі концепції симптомокомплексів вікових криз продемонструвати структуру базових симптомокомплексів вікових нормативних криз.

Виклад основного матеріалу. Переживання вікових криз – це системне динамічне явище, яке, як комплекс особливостей емоційно-почуттєвої сфери і особистісних якостей людини, залежить від психогенних чинників і соціальних впливів. Складається з унікальних базових симптомів (типових, супутніх, фонових) зі схожою структурою і властивостями, однак різним змістом, причому негативні симптоми мають блочний розподіл.

Результати емпіричного дослідження засвідчують, що перебіг кризи входження в дорослість, або кризи 23 років, є найскладнішим порівняно з перебігом відомих попередніх «великих криз», зокрема підліткового віку. Відповідно кожний її симптом має більш складний психологічний зміст. Зокрема, у дівчат (жінок) віковий двохфазовий перебіг кризи припадає на 21-24 р.в., де перша (сильна) фаза формується після 21-22 р.в. Друга фаза (слабка) триває до 23-24 рр. (динамічні тенденції обох фаз є аналогами таких тенденцій підліткової кризи). Як наслідок, до кінця 23 р.в. визначається така структура симптомів кризи: 1. Позитивні: 1) типові: гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, оптимізм; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком відповідальності, організованості, уміння співпрацювати): уміння співпрацювати, домагання ролі дорослого, організованість, відповідальність, упертість як наполегливість. 2. Негативні: 1) типові: блок АС – дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво; блок ПС – зарозумілість, заздрість, корисливість; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком недбалості): недбалість, зухвалість, байдужість, лихослів'я.

Негативні типові симптоми в 21-24 р.в. потенційно незначно домінують над позитивними типовими, структуруючись між собою за рівнем впливу 1) Д (домінантний вплив); 2) С (слабкий); 3) З (зворотний) (табл. 1).

Таблиця 1

**Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів
у дівчат (жінок) 21-24-річного віку**

Симптоми	Гордість за власні досягнення	Прагнення до самостійності	Переживання власних успіхів чи невдач	Уміння самооцінювати	Старанність	Уміння самоконтролю	Оптимізм
Заздрість	С	С	З	С	С	Д	С
Зарозумілість	Д	Д	Д	Д	Д	С	Д
Дратівливість	З	З	З	З	З	З	З
Індивідуалізм	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д
Хитрість	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д
Пристосовництво	Д	Д	С	Д	Д	Д	С
Корисливість	С	С	З	С	С	Д	З

У дівчат (жінок) автономний розвиток дратівливості є більше спонтанним і супроводжується вербальною агресією. Відбувається безпосереднє поєднання жіночої дратівливості з чоловічою, причому з претендуванням на першість, що заперечує її в юнаків (чоловіків) як типову гендерну ознаку. У юнаків (чоловіків) перша (сильна) фаза формується після досягнення 21 р.в. (ближче до 23 р.в.) і також відзначається аналогічними як у дівчат (жінок) пізнавальними тенденціями. Зрештою, після 23 р.в. структура кризи є такою: 1. Позитивні симптоми: 1) типові: прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач; 2) супутні (домінування частоти над силою виявів): уміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, уміння самоконтролю. 2. Негативні симптоми: 1) типові: блок АС (лихослів'я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм, пристосовництво); блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм, зарозумілість); блок НС (лінощі); 2) супутні (домінування сили над частотою виявів): хитрість, пізнавальна обмеженість.

Встановлена класифікація впливу негативних типових симптомів на позитивні типові: 1) Д (домінантний вплив); 2) С (слабкий) (табл.2).

Таблиця 2

**Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів
в юнаків (чоловіків) 21-24-річного віку**

Симптоми	Гордість за власні досягнення	Прагнення до самостійності	Переживання власних успіхів чи невдач	Уміння співпрацювати	Оптимізм
Лихослів'я	Д	Д	Д	Д	Д
Зарозумілість	Д	Д	Д	Д	Д
Дратівливість	Д	Д	Д	Д	Д
Індивідуалізм	С	С	С	С	С
Негативізм	Д	Д	Д	Д	Д
Пристосовництво	Д	С	С	С	С
Корисливість	Д	Д	Д	Д	С
Упертість як неслухняність	Д	Д	Д	Д	Д
Лінощі	Д	Д	Д	Д	Д

Також з'ясовано, що юнакам (чоловікам) властивий автономний розвиток індивідуалізму, який часто супроводжується неприхованим фізичним впливом.

У дівчат (жінок) із позитивних типових симптомів найбільші вияви мають прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення; позитивних супутніх – відповідальність, організованість; серед негативних типових – дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво, зарозумілість; негативних супутніх – лихослів'я, зухвалість. В юнаків (чоловіків) – це прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати (позитивні типові симптоми); уміння самоконтролю, уміння само оцінювати (позитивні супутні); серед негативною типовою – дратівливість, лихослів'я, індивідуалізм, лінощі; негативною супутньою – хитрість.

Суб'єктивно дівчата більше схильні помічати в собі значущі особистісні зміни. Вони входять і виходять раніше з кризи. Їх негативна симптоматика, яка концентрується у фіксованому інтервалі із значною перевагою над позитивною, є неприхованою, часто демонстративною, з потенційним загостренням суперечностей з оточенням. У 21-22 рр. – це складна система провідних симптомів: «дитяча безпосередність – відповідальність, переживання власних успіхів чи невдач, негативізм, пристосовництво – лінощі». У 22-23 рр.: «уміння співпереживати – прагнення до самостійності, відповідальність, індивідуалізм, пристосовництво – упертість як неслухняність». У 23-24 рр.: «прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, відповідальність – індивідуалізм».

Суб'єктивна інтерпретація переживань юнаками (чоловіками) також має власну систему очікувань: у 19-20 рр. – це: «відвертість – уміння співпрацювати, уміння співпереживати – пристосовництво»; 21-22 рр.: «прагнення до самостійності – уміння співпрацювати, пристосовництво, індивідуалізм – хитрість, зухвалість»; 22-23 рр.: «прагнення до самостійності, відповідальність – переживання власних успіхів чи невдач, пристосовництво – індивідуалізм»; 23-24 рр.: «прагнення до самостійності – відповідальність, пристосовництво – індивідуалізм, дратівливість».

Психологічна профілактика кризи входження в дорослість має свою теоретико-емпіричну основу і структуру змісту.

1. Розвивальний пріоритет, безперечно, належить позитивним типовим симптомам у межах 22-23 р.в. Ця проблема додатково актуалізується тим, що в особистості переважають негативні типові симптоми. При цьому необхідно врахувати, що позитивна типова симптоматика в дівчат (жінок) чітко концентрується навколо прагнення до самостійності як домінантного симптому; негативна типова – дратівливості, хитрості, зарозумілості. В юнаків (чоловіків), крім того, навколо упертості як неслухняності і негативізму, що, зрештою, визначає незначні відмінності між статями. Однак кількісне домінування негативних симптомів потенційно спричиняє в юнаків (чоловіків) болісний перебіг кризи. Крім того, усім досліджуваним характерна схожість світоглядних трансформацій, але з віковим інтервальним випередженням у дівчат (жінок) у межах календарних півроку, що можна пояснити стабілізацією спільного для них домінантного симптому ще з періоду підліткової кризи. Неприховані суперечності між полярною симптоматикою кризи 23 років, де юнаки (чоловіки) вкотре привертають до себе більше уваги через чіткі вияви негативних симптомів, легше розв'язати порівняно, наприклад, із підлітковою кризою, оскільки тут вона усвідомлена особистістю.

2. Гендерні суб'єктивні закономірності переживань у період кризи входження в дорослість також відрізняються. Так, дівчата (жінки) визнають важливість прагнення до самостійності, відповідальності, домагання ролі дорослого, гордості за власні досягнення, індивідуалізму. Негативну симптоматику вони зіставляють з 19-20 (сильна фаза) та 22-23 р.в. (слабка фаза). Уважається, що найбільші власні трансформаційні перетворення в переживаннях, що осмислюються з домаганнями цілісності, осмисленості, прагматизму, відбуваються в 22-23 р.в. (зі зміщенням до 23 р.в.), мотивуючи це потребою остаточного професійного і передусім – сімейного вибору (наявного, імовірного чи бажаного).

Юнаки (чоловіки) співвідносять свої зміни з періодом 21-22 р.в. (слабкою фазою), але більшість із них – 23-24 рр. (сильною фазою). Таке суб'єктивне тлумачення сили фаз не збігається з визначеним нами, що свідчить про ускладнене розуміння ними, порівняно з дівчатами (жінками), власного вікового розвитку. Негативна

симптоматика у юнаків (чоловіків) є перервною, тривалішою, однак менш демонстративною, більше осмисленою і контрольованою, особливо з досягненням 23 р.в., який позначає кульмінацію кризи і вихід із неї. Досліджувані вважають, що найбільші трансформаційні перетворення в переживаннях кризи 23 років викликані необхідністю остаточного професійного вибору, менше – сімейними перспективами. Осмислення власної симптоматики в юнаків (чоловіків) є прагматичним процесом, проте менш цілісним, а тому імпульсивним, неприхованим. Усвідомленим і контрольованим – більше в 23-24 р.в. Ці динамічні тенденції кризи дозволяють виокремити ще одну суперечність як нетипову для попередніх криз: діаметрально різна оцінка досліджуваними та їх дорослим оточенням сили і частоти виявів симптомів аналізованої кризи (якщо дорослі акцентують увагу на силі, то досліджувані – на частоті). Як наслідок, такі полярні тлумачення вікового і соціального призначення однакових симптомів активно формують умови потужного зростання неприхованих неприязних взаємин між різновіковими суб'єктами.

3. Значний збіг типової симптоматики в обох статей підтверджує наші попередні висновки про подібність гендерних світоглядних трансформацій, проаналізованих стосовно блоку АС і прагнення до самостійності як визначальних симптомів у кризі входження в дорослість. Зазначимо, що такий збіг стосується більше юнаків (чоловіків), засвідчуючи їх потенційно вищий рівень відкритості у взаєминах, що суперечить розповсюдженим уявленням про перевагу такої відкритості в дівчат (жінок).

4. Динамічний розвиток негативного симптомокомплексу кризи 23 років демонструє потенційність його другого «вибуху», але вже усвідомленого особистістю (перший – властивий підлітковій кризі). Закономірно, що нерівномірний розподіл негативних симптомів у тривалому віковому інтервалі ускладнює цілісне осмислення перебігу кризи входження в дорослість, призводить до помилкових виявлень про її вікове місцеперебування, прийнявши за неї динамічні характеристики 19-21 р.в.

5. У дівчат (жінок) результати взаємовпливу позитивних і негативних симптомів є такими: 1) індивідуалізм, хитрість, пристосовництво є тінювим, зворотним боком усіх позитивних типових симптомів; 2) зарозумілість – також усіх (менше – уміння самоконтролю); 3) пристосовництво – також усіх позитивних типових (менше – переживань власних успіхів чи невдач, оптимізму); 4) заздрість – уміння самоконтролю (менше – прагнення до самостійності, уміння самооцінювати, старанності); 5) корисливість – уміння самоконтролю (менше – прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, уміння самооцінювати, старанності). Відсутність у дівчат (жінок) помірної перспективи в розвитку симптомів практично поляризує решту перспектив і визначає їхній внутрішній неспокій світу переживань. У юнаків (чоловіків): 1) лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, корисливість є тінювим, зворотним боком усіх позитивних типових симптомів; 2) корисливість – також усіх (менше – оптимізму); 3) пристосовництво – передусім гордості за власні досягнення (менше – прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати).

Висновки: 1. Криза входження в дорослість, або криза 23 років, уособлює динамічність і цілісність вікового розвитку. Це пізнавальний орієнтир для встановлення вікового місцезнаходження особистості в системі вікового розвитку в контексті розмежування її гендерних особливостей з суміжними віковими періодами (юнацьким віком і вступом у дорослість) та ненормативними кризами. Необхідна умова диференційованого підходу до людини у відносно вузькому, а не широкому (часто – деклараційному) віковому інтервалі. 2. Закономірності перебігу названої кризи можна успішно екстраполювати на майбутній віковий розвиток за умови врахування динамічного змісту ненормативних криз. 3. Вікова трансформація базових симптомів усіх великих нормативних криз (кризи 3 років, кризи 7 років, підліткової, юнацької тощо) визначає зміст поняття «вікова норма кризового розвитку», як основної характеристики оптимального перебігу вікового кризового розвитку.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – 510 с.
2. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Част. 2. – 387 с.
3. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2012. – 478 с.
4. Поліщук В. М. Від кризи 7 років до кризи входження в дорослість : [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2013. – 168 с.
5. Поліщук В. М. Криза входження в дорослість як перехідний період від юнацького віку до вступу у дорослість / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – №. 9. – С. 1–6.

Резюме. В контексте концепції симптомокомплексів переживань вікових кризисів осуществлено развѣтвленное теоретико-емпирическое изучение подросткового и юношеского возраста: определены и охарактеризованы гендерные особенности базовых симптомокомплексів кризиса вхождения во взрослость, или кризиса 23 лет.

Ключевые слова: базовый симптомокомплекс, возрастная норма кризисного развития, кризис вхождения во взрослость, симптом.

Summary. In the course of the conception of symptoms complexes experiencing the age crises the many directions theoretical and empiric investigation of the teens and youth. The gender peculiarities of the basic symptoms complexes of experiencing becoming an adult or 23 years old crisis.

Key words: basic symptoms complex, crisis development age norm, becoming an adult crisis, symptom.

УДК 159.922

С.А. ПОЛІЩУК

ВПЛИВ ПРОЦЕСІВ СТАРІННЯ НА ОСОБЛИВОСТІ РЕАГУВАННЯ ЛЮДИНИ НА СТРЕС

Резюме. У статті розглядаються психологічні закономірності індивідуальної динаміки старіння та її вплив на специфіку реагування людини в стресових ситуаціях.

Ключові слова: вік, стрес, стресори, тау-тип, саморегуляція, життєвий досвід.

Постановка проблеми. Типи реагування на стрес безпосередньо залежать від особливостей старіння людини. Тому саме через призму психологічних особливостей типології людей, індивідуальних характеристик конкретної особистості, співвідношення між її психологічним, біологічним і хронологічним віком доцільно пояснювати специфіку переживання стресових ситуацій (М. Фребель, Дж. Локк, М. Фур'є, І. Мечніков, Л. Толстой, К. Ушинський, М. Ланге, А. Макаренко, Л. Виготський, О. Леонтьєв та інші).

Мета: висвітлити основні положення щодо впливу динаміки старіння людини на специфіку її реагування і вирішення стресових ситуацій.

Виклад основного матеріалу.Оглядово-критичний аналіз проблеми дозволяє констатувати чітку лінію залежності між динамікою старіння людини і специфікою переживання нею стресових ситуацій. Розглянемо класичні підходи до проблеми типології старіння. За дослідженнями Ф. Гізе існують 3 типи старіння: 1) «старий-негативіст» – як заперечення будь-яких ознак старості; 2) «старий-екстраверт» – як визнання старості через розуміння того, що подорослішала молодь, помирають близькі, друзі, змінюється склад сім'ї і зміст соціального життя; 3) «старий-інтроверт» – як прояв гострого переживання процесу старіння, відсутності цікавості до нового, зосередженості на минулому, малорухливості, прагнення до спокою.

На думку Д. Бродлея типів старіння є 5 і вони мають ряд змістовних характеристик: 1) конструктивний (від 1 до 2 % населення) – інтегрованість на середовищі, толерантність, гнучкість, щасливе дитинство, вдалий шлюб, стабільна професійна історія, свобода від фінансових проблем; висока самооцінка, самодостатність, широке коло інтересів, конструктивне, орієнтоване на майбутнє життя, прийняття факту старості, спокійне ставлення до смерті; 2) залежний – добре інтегрований у середовищі, пасивний і залежний, із задоволенням завершує професійну діяльність, в цілому задоволений усім, що відбувається, нереалістичний, надмірно оптимістичний, непрактичний; 3) захисний – нав'язлива активність, підкреслена зайнятість, стабільна професійна історія, суспільна робота, зростаючий самоконтроль в емоційній сфері, консерватизм, страх залежності і бездіяльної старості, заздрість до молодих; 4) ворожий – агресивність, звинувачення у своїх проблемах обставин та інших, нестабільна професійна історія, неврози, залежність від оточуючих, тривожність, песимізм, недовіра, неприйняття перспективи старіння як погіршення фізичних і розумових можливостей, погіршення фінансового стану, страх смерті і ворожість до молодих; 5) відрив до себе – ворожість до себе, критичність і заперечення цінностей свого життя, нещасливий шлюб, незадовільне соціально-економічне становище, пасивність, непрактичність, перебільшення своїх недоліків, песимізм, прийняття факту старіння, погляди на смерть як звільнення від існування.

Не менш цікава, але достатньо кардинальна, на наш погляд, класифікація старіння Л. І. Анциферової, яка пропонує 2 діаметрально протилежні типи: 1) «тепла осінь» (конструктивний) – підготовка до виходу на пенсію, пошук нових шляхів самореалізації, планування вільного часу, спокійне переживання виходу на пенсію, прагнення передати професійний досвід, створення нових дружніх зв'язків; 2) «сувора зима» (неконструктивний) – пасивне ставлення до життя, відчуження від оточення, звуження кола інтересів, втрата поваги до себе, почуття непотрібності, нездатність до побудови нових стосунків.

На думку І. Кона старіння є більш диференційованим явищем і може виявлятися в одному з 6 типів: 1) агресивні старі боркуни – нескінченні претензії до оточуючих, повчання молоді, що породжує конфлікти між поколіннями; 2) самотні сумні невдахи – джерело страждань шукають в собі, у житті, «яке не вдалося», звинувачують себе у реальних або уявних невикористаних можливостях; 3) приймають участь у суспільному житті, творчо спрямовані; 4) займаються самоосвітою, відпочинком, дозвіллям; 5) переймаються проблемами і благополуччям сім'ї; 6) турбуються про власне здоров'я. Отже варіацій старіння багато, але звернемо увагу той факт, що представників так званого «позитивного типу» мало і, на жаль, вони, швидше за все, є виключенням з правила, ніж правилом у соціально-психологічній реальності.

Динаміку старіння, належність людини до того або іншого типу ми розглядаємо як важливий суб'єктивний чинник її реагування на стреси. Зауважимо на важливій деталі, яка визначатиме подальший напрямок нашої дослідницької роботи: на рівні повсякденної суспільної свідомості сформувалися помилкові погляди на старіння як проблему лише літніх людей, проте більш детальне вивчення цього питання дозволяє говорити про його незупинний характер, який розгортається впродовж всього життя і має чітко виражений

індивідуальний характер. Саме тому, незалежно від віку, ми спостерігаємо ознаки нормального старіння, його уповільнені темпи або випереджаючі тенденції. Перший і другий варіанти є сприятливими, оскільки вказують на резерви організму, потенціал його розвитку, здатність переборювати «стреси життя». Останній – це ознака виснаження і відсутності тих ресурсів, які однаково забезпечуватимуть тривалість і якість життя, а значить здатність продуктивно реагувати на стресові ситуації.

Один із засновників загальновікового підходу в психології розвитку Пауль Б. Балтес зауважує, що будь-який процес розвитку має внутрішню динаміку надбань і втрат. Дозволимо собі зробити важливе зауваження: жоден крок у розвитку не є лише надбанням, протягом життя пропорції між надбаннями і втратами змінюються і це значною мірою впливає на темпи старіння, а значить і на особливості реагування на стреси. Поряд з пропорційністю між надбаннями і втратами, ознакою нормального старіння слід вважати єдність і взаємодоповнюваність адаптаційних і компенсаторних механізмів життєдіяльності. Слід говорити не просто про адаптацію, а про особливості її функціонування, що виявляється, знову таки, на рівні співвідношення між втратами і надбаннями (Пауль Б. Балтес). Спрямовуючи енергію на надбання, людина тим самим стимулює роботу адаптації, підтримує її у часі, запобігає надмірних витрат, економить ресурси, які можуть знадобитися для вирішення більш складних стресових ситуацій.

Безперечно, переваги в надбаннях можливі через повноцінність «задач розвитку» (теорія Хевайюрста), які залежать від трьох факторів: закономірностей біологічного становлення індивіда, соціальними очікуваннями що до нього і його власною активністю. Хевайюрст зауважує, що кожна людина має власну криву генези і саме «задачі розвитку» визначають її продуктивність і пластичність, які є важливою ознакою потенціалу реалізації різних форм поведінки і розвитку (Пауль Б. Балтес).

Окрім «задач розвитку» повноцінність функціонування людини, її здатність повноцінно реагувати на стреси залежить від компенсаторних можливостей психіки. Якщо з певних причин вони мають дефекти, то рано чи пізно це призведе до пролонгованих стресів, дистресів, які можуть мати незворотні наслідки для організму. Оптимальну компенсацію життєвих втрат здатна забезпечити пластична нервова організація людини, яка визначатиме специфіку функціонування генотипної і фенотипної саморегуляції. У геронтопсихології ці види саморегуляції об'єднані терміном «вітаукт», згідно з основними положеннями якого однією з відмінностей всього живого є механізми саморегуляції (щось зникає, а щось з'являється). На думку В. В. Фролькіс саме від цього залежить здатність організму до тривалої підтримки адаптації. А чим краще функціонують механізми саморегуляції, тим тривалішим і якіснішим буде життя індивіда, його здатність оптимально реагувати на стреси.

У літературі механізми саморегуляції розглядається в трьох варіантах: відновлення, компенсація і репарація («ремонт») окремих клітинних структур. Вони оптимально функціонують лише за умови відповідності принципу природності, який відображено в двох визначальних правилах практичного життя, які в свій час були сформульовані видатним російським вченим І. І. Мечніковим: 1. Природно-історична необхідність фізичної праці як елементу щастя. 2. Недоцільність розподілу праці. Доки людина зберігає властиву саме їй оптимальну міру життєвої активності, вона здатна впливати на тривалість стресової ситуації, її перебіг, тим самим запобігаючи її негативних наслідків і пов'язаних з нею життєвих втрат.

Наші дослідження показали, що одним із показників генотипного вітаукта слід вважати особливості ходи біологічного годинника людини: чим продуктивніша його робота, тим сприятливіші умови для функціонування вродженої саморегуляції. У розрізі цього питання слід звернутися до концепції відомого українського дослідника Б. Й. Цуканова, який життєвий шлях особистості співвідносить з її суб'єктивним відчуттям часу. На думку вченого час є тим суто індивідуальним явищем, яке визначається тау-типом людини і її життєвим досвідом (комусь часу не вистачає, хтось має зайвий час, а дехто стверджує, що його рівно стільки, скільки потрібно). Він виокремлює 5 тау-типів (τ), віддалених між собою на 0,1 сек.: 1) 0,7сек. – холерик, діапазон від 0,7 до 0,8 сек. складають представники холероїдної групи (14 % населення); 2) 0,8 сек. – сангвінік, діапазон від 0,8 до 0,9 сек. складають представники сангвіноїдної групи (44 % населення); 3) 0,9 сек. – врівноважений тау-тип (4 % населення); 4) 1,0 сек. – меланхолік, діапазон від 0,9 до 1,0 сек. складають представники меланхолідної групи (29 % населення); 5) 1,1 сек. – флегматик, діапазон від 1,0 до 1,1 сек. складають представники флегматоїдної групи (9 % населення).

Ця теза наштовхнула нас на думку, що міра оволодіння власним часом, а, значить, задоволеності ним, відчуття його "достатності" є не лише ознакою гармонійності людини, а й показником її готовності будувати життя за власним сценарієм з найменшою загрозою пролонгованих стресів, дистресів з їх негативними наслідками. Якщо людина навчиться жити у власному часовому вимірі, який задано на рівні жорсткої вродженої програми, то тим самим це буде реальним шляхом виправлення дисгармонії між «бажанням жити» і «можливістю жити» (І. І. Мечніков). Тому суб'єктивна задоволеність часом, або хоча б можливість жити у відповідності з власним часовим виміром, є ознакою відсутності дисгармонії, а значить показником повноцінного функціонування генотипного вітаукта, незалежно від того, до якого саме тау-типу людина належить і який при цьому має хронологічний вік.

Окрім задоволеності часом і дотримання законів природовідповідності як показників повноцінності функціонування генотипної саморегуляції, слід звернути увагу на регуляцію на рівні фенотипу. Показовою тут є *психологічна витривалість людини*, яка визначатиметься установками, які є провідними в стресових ситуаціях, наприклад, реагувати на саму ситуацію, включатися в її вирішення, не втрачати особистісний контроль за подіями, що відбуваються тощо. Можна виокремити два основні типи реагування на стресові ситуації: а) гальмівний, якому властиві загальне м'язове напруження (особливо «мімічна маска»), скутість пози та рухів;

зосередженість уваги, пасивність, когнітивна та емоційна інертність, уповільнене протікання психічних процесів, байдужість та невключеність; б) збудливий, з проявами бурхливої екстраверсії, метушливості, багатослів'я, гіпертрофією рухових проявів, швидкими змінами рішень і не менш швидким переходом від одного виду діяльності до іншого, нестриманістю в спілкуванні. Окрім того, важливо враховувати такі субсиндроми життєвого шляху особистості як: а) мегарівень, тобто в цілому особливості контактів людини протягом значного проміжку часу, так званий «стрес життя»; б) метарівень – аналіз окремих випадків спілкування людини в стресовій ситуації з урахуванням індивідуальних особливостей та специфіки стресорів; в) мікрорівень – вивчення окремих особливостей спілкування в ситуації переживання стресу (ненормативна лексика, запинання, розірване мовлення тощо).

Індивідуальні відмінності реагування на стресові ситуації на рівні генотипної саморегуляції дозволяють виокремити такі категорії осіб як «нестійкі» і «стійкі до стресу». Перші, як правило, страждають почуттям неповноцінності; відсутністю віри у власні сили; лякливі, тривожні, схильні до переживання страхів та фобій; імпульсивні в діях; неадекватно реагують на стресори; часто обирають для себе позицію жертви. Другі, навпаки, помірно тривожні та імпульсивні; схильні обмірковувати події; наполегливі, з розвиненим вольовим зусиллям; енергійні, активні, життєрадісні; мають широке коло знайомств; працездатні, зосереджені; з почуттям власної гідності та значущості; розвиненим почуттям відповідальності; впевнені в можливості контролювати події. Велике значення відіграє *рівень та стійкість самооцінки*. Так, особи з заниженою самооцінкою сильніше реагують на стресову ситуацію (Я. Рейковський); водночас завищена самооцінка є травмуючим фактором у ситуації стресу «самотнього і невизнаного генія» (М. Савчин), а також у ситуаціях відчуття самотності через необ'єктивність оцінювання власних досягнень (Г. Сельє) та через комплекси псевдогордині (М. Савчин) як (ніби-то) переваги над іншими людьми.

Показовим є *рівень особистісної тривожності*. При його допустимо-помірних проявах спрацьовує система сигналізації про небезпеку; періодично виникають занепокоєність, раптові нетривалі напади панічного страху, тривожні думки; можливі несподівані і неприємні реакції (короткочасні і обмежені в просторі). Якщо ж рівень особистісної тривожності високий, то це може спотворювати реальну картину майбутнього, людина переживає, очікуючи невдачі, вважає себе об'єктом нападу; постійно відчуває небезпеку, занепокоєння; має підвищене потовиділення, прискорене серцебиття, підвищений пульсовий тиск; запинається, страждає на нервові тики; жаліється на тривалі нудоти, сухість у роті, втрату сну; часто впадає в безпідставну паніку тощо. Безперечно, всі вище наведені прояви реагування на стресові ситуації багато в чому залежать від *попереднього життєвого досвіду* особистості. За Т. Концовським якщо досвід позитивний, то людина активно приймає участь у вирішенні проблем, шукає небезпечні ситуації, цілеспрямовано виховує в собі необхідні для подолання стресу якості, свідомо керує стресовою ситуацією, здатна передбачити результат, прогнозує тенденції та шляхи вирішення проблем, вміє взаємодіяти з іншими людьми. Маючи ж негативний досвід, навпаки, зневірена в можливості вирішення проблем, переживає страх, фобії, підсвідому тривогу, відтягує час вирішення гострих питань тощо. Реагування на стрес залежить від *особливостей статі*: чоловіки в більшій мірі страждають від рольових конфліктів (Спурлок); жінки більш схильні боротися зі стресами, використовуючи соціальну підтримку (друзі, близькі), вони обговорюють способи подолання стресу, а чоловіки – способи вирішення проблем (Олах); жінки переживають стрес більш емоційно, тоді як чоловіки – більш когнітивно.

Висновки. Отже, розглядаючи процес старіння як динамічне явище, яке не відповідає певним віковим періодам, а стосується онтогенезу в цілому, слід говорити про важливість вивчення вітаукта людини у двох формах його прояву: фенотипній і генотипній, які не лише вказуватимуть на динаміку старіння, а й визначатимуть та пояснюватимуть особливості реагування людини на стресові ситуації.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Долинська Л. В. Геронтопсихологія : Практикум. Хрестоматія : Навч. посібник / Л. В. Долинська, Л. М. Співак. – К. : Каравела, 2012. – 240 с.
3. Мечников И. И. Пессимизм и оптимизм / И. И. Мечников. – М. : Советская Россия, 1989. – 640 с.
4. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці / В. В. Рибалка. – К. : АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, 2009. – 575 с.

Резюме. У статті розглядаються психологічні закономірності індивідуальної динаміки старіння і її вплив на специфіку реагування людини в стресових ситуаціях.

Ключевые слова: возраст, стресс, стрессоры, tau-тип, саморегуляция, жизненный опыт.

Summary. The article examines patterns of individual psychological dynamics of aging and its impact on specific human response in stressful situations.

Key words: age, stress, stressors, tau-type, self-regulation, life experience.

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ

Резюме. В статті представлено сучасний досвід психологічної інтерпретації найбільш суперечливого і недостатньо розробленого на рівні наукового аналізу феномену кризового ринку праці – безробіття. Показано, що ситуація безробіття за ступенем і характером впливу на особистість є кризовою. Як правило, такі кризи супроводжуються сильними негативними переживаннями і продуктивний вихід з них залежить від багатьох факторів, які визначають ступінь особистісної зрілості людини. Виявлено, що вікова специфіка і досвід професійного розвитку молоді можуть бути джерелом появи як сприятливих, так і несприятливих ефектів. Опинившись в ситуації безробіття, молодь ще не має жорсткої фіксованості і залежності від власного професійного досвіду, а професійна ідентичність в силу відсутності досвіду практичної апробації засвоєних в процесі навчання знань і навичок ще недостатньо сформована і фіксована на конкретній діяльності. Це дає підстави позитивно оцінювати перспективи подальшої професійної соціалізації молоді. Зроблено висновок про те, що без внутрішньої активності безробітного в процесі подолання безробіття за рахунок активізації і переосмислення внутрішніх резервів, без активної смислової роботи по дискредитації неадекватних новій соціальній ситуації цінностей, вирішення даної проблеми буде неконструктивним і малопроductивним.

Ключові слова: безробіття, кризовий ринок праці, критична життєва ситуація.

Постановка проблеми. Безробіття серед молоді, особливо серед випускників вищих навчальних закладів, представляє собою проблемну тенденцію, яка набула поширення в останнє десятиліття на теренах усього цивілізованого світу. Найбільш випукло вона проявила себе в ситуації загострення соціально-економічної кризи в нашій державі. Безробіття серед представників вказаної соціальної страти викликає занепокоєння, тому що є своєрідним соціальним артефактом, який суперечить усталеній думці про те, що вища освіта і професійна підготовка ведуть до підвищення продуктивності праці і можливостей молоді в області працевлаштування. І хоча сучасні економісти розглядають безробіття як природну і невід'ємну частину ринкового господарства, що сприяє підвищенню конкурентоздатності і економічної активності населення і констатують динамізацію ринку праці (зміна застарілих спеціальностей сучасними; зростання числа спеціальностей, що передбачають високий рівень кваліфікації; постійне підвищення вимог до рівня знань, вмінь і навичок працівників; більш комплексна професійна спеціалізація), проте це не знімає, власне, комплексу соціальних і психологічних проблем, що можуть стати фактором особистісної дезадаптації молоді. Зауважимо, що специфіка молодіжного ресурсу праці, який володіє оптимумом фізичної енергії, прагненням до швидкої самореалізації, самоствердження, самовизначення в житті, полягає в тому, що молодь в той же час виступає однією з найбільш вразливих соціальних груп (перш за все, із-за відсутності достатнього професійного і соціального досвіду). Тому молодіжна когорта безробітних є потенційною групою ризику, оскільки часто стає джерелом професійного маргіналізму, девіантних і делінквентних форм поведінки, різного роду адикцій тощо. З огляду на це, оптимізація професійних і життєвих стратегій молоді виступає першочерговим завданням трудової політики держави і суспільства. Втілення принципово нових і ефективних схем оптимізації трудових відносин неможливе без залучення ресурсів і потенціалу психологічної науки, яка виступає джерелом і інструментом психологічно обґрунтованих механізмів і засобів реалізації цілеспрямованої (наближеної до потреб і можливостей молоді) політики у трудовій сфері.

Мета: в статті ми ставимо за мету здійснити загальний аналіз задекларованої проблеми через призму узагальнення сучасного теоретичного і емпіричного досвіду як вітчизняної, так і зарубіжної науково-психологічної традиції.

Виклад основного матеріалу. Наукова рефлексія проблеми безробіття серед молоді лише останнім часом набула чіткості і системності. В логіці пояснення цієї ситуації превалюють кілька факторів. По-перше, природним є запізнення наукового осмислення даного феномену, який став характерним для нашої держави на фоні затяжної рецесії. По-друге, відсутня відповідна дослідницька традиція. Останнім часом очевидною стала зміна акцентів у вивченні соціально-психологічних факторів безробіття. Якщо раніше психологічний аналіз зайнятості зводився до психології праці на робочому місці, а випадки безробіття мали характер виключення, то сьогодні актуальність даного соціально-психологічного феномену є обов'язковим атрибутом розвитку суспільства в перехідний період. По-третє, як наслідок – дефіцит психологічних узагальнень тих процесів, які відбуваються у сфері зайнятості і на ринку праці.

Звичною стала ситуація, коли армію безробітних на ринку праці поповнюють випускники учбових закладів. Скасування раніше існуючої системи державного розподілу і відсутність сучасного механізму регулювання працевлаштування випускників навчальних закладів професійної освіти привело до зростання незатребуваності молодих спеціалістів на ринку праці. Проте «молодіжне безробіття» не обмежується згаданими категоріями. Можна визначити кілька основних категорій, що характеризуються віковими і соціальними особливостями. Кожна категорія безробітної молоді має свою специфічну конфігурацію чинників соціального і професійного досвіду.

1. Підлітки, юнаки і дівчата у віці 14-18 років – вчорашні школярі, які не мають професійної підготовки, і, часто, не мають можливості її отримати. Багато з них з неблагополучних сімей, діти-сироти тощо.

2. Випускники технікумів, училищ, вузів, які не змогли працевлаштуватись за спеціальністю.
3. Молоді робочі і спеціалісти, які були звільнені при скороченні штатів і не змогли протягом тривалого часу працевлаштуватись за спеціальністю.
4. Молоді матері, які знаходяться в декретній відпустці і бажають працевлаштуватись, але не мають такої можливості.
5. Демобілізовані з війська молоді люди.
6. Біженці, переселенці, сироти, молоді люди, звільнені з місць позбавлення волі тощо.

Ситуація безробіття за ступенем і характером впливу на особистість є кризовою. І хоча кожен випадок безробіття представників названих категорій є індивідуальним і специфічним за своєю суттю, проте має спільну основу в плані переживання і оцінки шансів виходу з даної ситуації. Як правило, ці кризи супроводжуються сильними негативними переживаннями і продуктивний вихід з них залежить від багатьох факторів, які визначають ступінь особистісної зрілості людини. Оскільки емпіричний життєвий фундамент молоді людини ще не є достатньо сформованим, адже її арсенал адаптивних механізмів в силу відсутності відповідного досвіду має обмежений характер, існує високий ризик появи життєвих обставин, перед лицем яких вона виявляється неефективною. Тривала професійна незатребуваність молоді людини може виявитися тією критичною життєвою обставиною, яка внесе серйозні корективи в траєкторію її професійного розвитку. У випадку деструктивного виходу з проблемної ситуації суспільство отримує маргіналів, циніків, п'яниць. Тому в більш вигідному становищі опиняється та частина молодіжної когорти, яка добре підготовлена до розширення технологічних тенденцій, до кон'юнктури ринку праці, і тому може ідентифікувати себе з певними ролями, які передбачають компетентність і творчість [3]. Дослідження останніх років показали, що низька конкурентоздатність молоді обумовлена дією наступних факторів:

– Брак професійних знань, кваліфікації і навичок. Роботодавцями надається перевага кваліфікованим працівникам старшого віку, що знижує можливість працевлаштування молоді, яка перебуває на початку професійного шляху.

– Інфантилізм значної частини молоді, що характеризується низькою діловою активністю, браком підприємливості в пошуках заробітку. На цьому позначився наступний фактор: молодь була з дитинства зорієнтована на отримання життєвих благ від батьків, які чекали цього від держави. Джерело інфантилізму – у тотальному патерналізмі по відношенню до молоді з боку держави, суспільства і батьків.

Вікова специфіка і досвід професійного розвитку молоді можуть бути джерелом появи ефектів – як сприятливих, так і несприятливих.

Так, опинившись в ситуації безробіття, молодь ще не має жорсткої фіксованості і залежності від власного професійного досвіду, а професійна ідентичність в силу відсутності досвіду практичної апробації засвоєних в процесі навчання знань і навичок ще недостатньо сформована і фіксована на конкретній діяльності. Це дає підстави позитивно оцінювати перспективи подальшої професійної соціалізації молоді. Інгібітором процесу успішної професійної соціалізації молоді може бути високий стресуючий потенціал ситуації безробіття на фоні відсутності у молоді досвіду вирішення пов'язаних з ним соціально-психологічних і психологічних проблем. Показовим в цьому сенсі буде загальний аналіз результатів, отриманих вітчизняними і зарубіжними дослідниками в контексті дослідження різних аспектів проблеми «молодіжного безробіття». У літературі приводяться дані, які свідчать про те, що зі зростанням терміну безробіття посилюються дві тенденції: зменшується орієнтація на пошук роботи за своєю спеціальністю і зростає готовність отримати нову професію [2; с. 224]. Результати сучасних досліджень ілюструють цікаву закономірність: на відміну від дорослих безробітних, працєневлаштовані випускники мають суттєво вищі показники продуманого пошуку роботи і більш низькі показники хаотичного пошуку [1]. Поясненням цього може бути те, що на багатьох із них ще не тисне відповідальність за власні сім'ї і вони спокійніше сприймають свою життєву ситуацію і пошук виходу з неї.

У цілому ряді британських досліджень показано, що наймолодші безробітні мають більш сприятливі показники психічного здоров'я порівняно з дорослими безробітними, тому що для них доступність грошей, фізична безпека, можливість міжособистісних контактів і соціальний статус депривуються в меншій мірі. Це пояснюється здебільшого їх спільним проживанням з батьками, збереженням соціальної мережі, яка склалася ще в школі, віковими нормами, які вимагають від них меншої особистої відповідальності порівняно з дорослими. Часто різниця між образом життя працєвласшованої і безробітної молоді невелика, особливо якщо перші мають низьку професійну кваліфікацію і невеликий досвід роботи [6; с. 62]. Цікавими є дані, які приводять російські дослідники. Зокрема, в дослідженні кар'єри випускників вузів А. Дьоміним виявлено, що через півроку після отримання диплому психосоціальна стресованість працєвласшованих випускників виявилася вищою, ніж аналогічний показник у працєневлаштованих [1]. Н. Фізер в рамках теорії „очікуваної цінності” спеціально досліджував проблему, пов'язану з пошуком роботи безробітними [4]. Виявилось, що частота цих дій серед безробітних випускників шкільно позитивно корелює з суб'єктивною цінністю роботи, але не виявила зв'язку з фактором, який включав впевненість людини в її пошуку і уявлення про контрольованість власної ситуації безробіття. Чим тривалішим був період безробіття і чим більше було невдалих спроб працєвласшоватись, тим нижчими були показники за фактором „впевненості і контрольованості”. А. Сакс і Б. Ешфорт вказують на три особистісні змінні, що впливають на пошук роботи і статус зайнятості випускників університету: загальна самооцінка, самоєфективність в області пошуку роботи, почуття контролю над можливими результатами пошуку [5]. У їх дослідженні особистісний параметр „самоєфективність” виявився найбільш прогностичним

предиктором статусу зайнятості випускників на момент закінчення університету. В свою чергу, А. Вайнфілд, М. Тіджман і Х. Вайнфілд виявили, що серед безробітних випускників екстернальні атрибуції з приводу свого безробіття пов'язані з високою самооцінкою, а пояснення за параметром стійкості причини у часі (термін безробіття) не пов'язане з вираженням почуття безпорадності, яке в більшій мірі виявилось залежним від локусу причинності [7; с. 213–217].

Висновки. Резюмуючи попередні аналітичні викладки в контексті аналізу актуальної проблеми, можна констатувати, що «молодіжне безробіття» виступає полідетермінованим соціально-психологічним феноменом, зміст якого репрезентується низкою значимих факторів – особистісними диспозиціями безробітної молоді, її ситуаційними особистісними змінними, параметрами соціальної ситуації тощо. Сьогодні є очевидними пріоритети зайнятості в молодіжній політиці: досягнення збалансованості попиту робочої сили, створення робочих місць, розвиток трудового та інтелектуального потенціалу, удосконалення системи професійного навчання тощо. Не заперечуючи важливості реалізації зазначених пріоритетів, які мають у відношенні особистості безробітного скоріше зовнішній характер, в нашій статті особливий акцент було зроблено на внутрішніх передумовах професійної соціалізації безробітної молоді. У перспективі реалізації комплексу внутрішньо релевантних передумов важливим є розуміння ролі особистісної детермінанти у психосоціальній адаптації безробітних. Без їх внутрішньої активності в процесі подолання безробіття за рахунок активізації і переосмислення внутрішніх резервів, без активної смислової роботи по дискредитації неадекватних новій соціальній ситуації цінностей, вирішення цієї проблеми буде неконструктивним і малопродуктивним.

Список використаних джерел:

1. Дёмин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса / А. Н. Дёмин. – Краснодар: Куб. гос. ун-т, 2004. – 315 с.
2. Ростовский В. П. Социально-психологические проблемы безработицы / В. П. Ростовский // Социальная психология экономического поведения. – М.: Наука, 1999. – С. 224–237.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
4. Feather N. T. Expectancy-value theory and unemployment effects / N. T. Feather // Journal of Occupational & Organizational psychology. – 1992. – Vol. 65, № 4. – P. 315–340.
5. Saks A. M. Effects of individual differences and job search behaviors on the unemployment status of recent university graduates / A. M. Saks, B. E. Ashforth // Journal of Vocational Behavior. – 1999. – Vol. 54, № 2. – P. 335–349.
6. Warr P. Unemployment and mental health: some British studies / P. Warr, P. Jackson, M. Banks // Journal of Social Issues. – 1988. – Vol. 44, № 4. – P. 47–68.
7. Winefield A. H. Unemployment distress, reasons for job loss and causal attributions for unemployment in young people / A. H. Winefield, M. Tiggemann, H. R. Winefield // Journal of Occupational & Organizational psychology. – 1992. – Vol. 65, № 3. – P. 213–218.

Резюме. В статье представлен современный опыт психологической интерпретации наиболее противоречивого и недостаточно разработанного на уровне научного анализа феномена кризисного рынка труда – безработицы. Показано, что ситуация безработицы по степени и характеру воздействия на личность является кризисной. Как правило, такие кризисы сопровождаются сильными отрицательными переживаниями и продуктивный выход из них зависит от многих факторов, которые определяют степень личностной зрелости человека.

Выявлено, что возрастная специфика и опыт профессионального развития молодежи могут быть источником появления как благоприятных, так и неблагоприятных эффектов. Оказавшись в ситуации безработицы, молодежь еще не имеет жесткой фиксированности и зависимости от собственного профессионального опыта, а профессиональная идентичность в силу отсутствия опыта практической апробации усвоенных в процессе обучения знаний и навыков еще недостаточно сформирована и фиксирована на конкретной деятельности. Это дает основания положительно оценивать перспективы последующей профессиональной социализации молодежи.

Сделан вывод о том, что без внутренней активности безработного в процессе преодоления безработицы за счет активизации и переосмысления внутренних резервов, без активной смысловой работы по дискредитации неадекватных новой социальной ситуации ценностей, решение данной проблемы будет неконструктивным и малопродуктивным.

Ключевые слова: безработица, кризисный рынок труда, критическая жизненная ситуация.

Summary. The article presents a modern interpretation of the psychological experience of the most controversial and insufficiently developed at the level of scientific analysis of the phenomenon of the crisis of the labor market - unemployment. It is shown that with the unemployment situation in the degree and nature of the impact on the personality of a crisis. Typically, these crises are accompanied by strong negative feelings and productive way out of them depends on many factors that determine the degree of personal maturity of the person.

It was revealed that the age and experience of specific professional development of young people can be a source appears both favorable and unfavorable effects. Caught in a situation of unemployment, young people still do not

have a rigid fixation and depending on your own professional experience, and professional identity due to the lack of experience of practical testing of lessons in learning knowledge and skills still not formed and fixed to a particular activity. This gives grounds to positively assess the prospects for future professional socialization of young people.

It is concluded that without the internal activity of the unemployed in the process of overcoming unemployment through increased domestic reserves and reconsideration, without an active sense to discredit the work of a new social situation of inadequate values, the solution to this problem would be unproductive and unconstructive.

Key words: unemployment, critical labor market, critical life experiences.

УДК 159.923

Г.В.РУДЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Резюме. Стаття присвячена вивченню просоціальності в період підліткового віку при переході до юнацького етапу онтогенезу, коли відбуваються важливі зміни в самосвідомості людини, що розвивається. На основі аналізу теоретико-методологічних робіт узагальнено дані про загальні та вікові особливості соціалізації підлітків в контексті формування просоціальної поведінки. Підліткова орієнтація на самопізнання поступово перетворюється в особистісне самовизначення, прагнення молодшої людини усвідомити себе членом суспільства, суб'єктом суспільних відносин, що сприяє розвитку соціально-етичних якостей особистості. Відзначено, що розвиток якостей, сприяючих просоціальній поведінці підлітка здійснюється не тільки в рамках виховання (як педагогічної діяльності, так і саморозвитку), але й за допомогою психотерапевтичних і психотехнічних засобів. До них, зокрема відносять індивідуальне консультування, групи зустрічей (особистого зростання). Середовище, соціум, ЗМІ відіграють також не останню роль у формуванні просоціального компонента підлітків. На етапі практичної частини дослідження, мета якої полягала у зборі емпіричних даних, виявлено рівень сформованості просоціальної поведінки (міжособистісних стосунків та установок, спрямованих на альтруїзм — егоїзм). Отримані результати підтверджують необхідну перспективу подальшого дослідження в розробці та апробації корекційної програми по формуванню просоціальної поведінки у дітей підліткового віку.

Ключові слова: самовизначення, просоціальна поведінка, спосіб самовизначення.

Постановка проблеми: Дослідження проблеми просоціальної поведінки представляє значний теоретичний і практичний інтерес. Існує наукова потреба у цілеспрямованому вивченні основних особливостей допомоги іншому, розкритті психологічної природи і умов схильності допомагати. Практичне ж значення даної проблеми відкриває можливість впливати на такі важко керовані процеси, як моральне виховання, суспільна підтримка і взаємодопомога в життєвих ситуаціях. Необхідно зазначити, що особливо актуалізується вивчення просоціальності в період підліткового віку при переході до юнацького етапу онтогенезу, коли відбуваються важливі зміни в самосвідомості людини, що розвивається, суть яких пов'язана із зміною «фокусу» уваги до себе.

Мета: аналіз просоціальності в період підліткового віку при переході до юнацького етапу онтогенезу, коли відбуваються важливі зміни в самосвідомості людини, що розвивається.

Виклад основного матеріалу. Підліткова орієнтація на «самопізнання» поступово перетворюється в особистісне самовизначення, прагнення молодшої людини усвідомити себе членом суспільства, суб'єктом суспільних відносин, що сприяє розвитку соціально-етичних якостей особистості. Залежно від того, які мотиви домінують у підлітка, можна говорити про егоцентричну або про просоціальну спрямованість особистості. Просоціальна спрямованість особистості, як відзначає ряд учених (А.Г. Асмолов, Л.І. Божович, Б.С. Братусь) [1, С. 54-56], сприяє гармонійному розвитку особистості підлітка. Б.С. Братусь пише: "Внутрішній, душевний світ підлітків з просоціальною спрямованістю виявляється незрівнянно гармонічніше, стійкіше, ніж світ підлітків із егоцентричною спрямованістю. Підлітки з просоціальною спрямованістю уміють віддати належне іншій людині і критично віднестися до своїх недоліків". У процесі розвитку у підлітків поступово формуються абсолютно нові етичні, естетичні і інтелектуальні відчуття, незв'язані з натуральними афектами. Симпатія - це первинна емоція, на основі якої розвиваються всі соціальні відчуття. Згодом симпатія диференціюється на «відчутті до інших» (любов) і «відчутті з іншими» (співчуття). Саме на базі симпатії підліток починає переходити до «ситуації альтруїзму», на якій він може співвідносити себе з іншими, усвідомлювати переживання інших людей і передбачати наслідки власної поведінки.

У розвитку просоціальної поведінки підлітків велику роль відіграє відношення батьків до них. Співчуття і альтруїстична поведінка властива підліткам, батьки яких роз'яснювали їм етичних норми, а не виховували їх в авторитарному стилі. Виховання просоціальних відчуттів і засвоєння етичних правил - різні сторони єдиного процесу виховання, заснованого на пошані до підлітка, тому при формуванні альтруїзму в підлітків велике значення відіграє розуміння батьками відчуттів дітей і їх участь в справах дітей. Іншою стороною процесу цього виховання є власна етична позиція батьків і її стабільність. Підлітки добре «прочитують» послідовність поведінки батьків. Декларативний гуманізм і протилежне реальне в поведінці батьків не можуть служити базою для виховання альтруїстичної поведінки. Розвиток цих і ряду інших якостей, сприяючих просоціальній поведінці підлітка здійснюється не тільки в рамках виховання (як педагогічної діяльності, так і саморозвитку), але за допомогою психотерапевтичних і психотехнічних засобів. До них,

зокрема відносять індивідуальне консультування, групи зустрічей (особового зростання) і перцептивно-орієнтованих групи. Середовище, соціум, ЗМІ відіграють також не останню роль у формуванні просоціального компонента підлітків. Старший підлітковий вік або рання юність – це період завершення фізичного дозрівання організму – етап початкової соціалізації особистості [4]. К.Ушинський називає цей період найвиразливішим у житті людини, коли остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямків пошуків самореалізації на інших вікових етапах. Саме у ранній юності закладаються основні складові життя – професійні інтереси, політичні вподобання, стиль поведінки, характер спілкування. Крім того, у даному контексті Е.Шпрангер стверджував, що юність є періодом “вростання індивіда в культуру”, у певні форми життя суспільства, які існують у вигляді етики, релігії, науки, мистецтва [8].

Вважається, що до моменту закінчення школи юнаки та дівчата мають бути психологічно готовими до дорослого життя [3; 4]. Йдеться про сформованість властивостей, здібностей та потреб, які дали б змогу молодій людині повною мірою реалізувати себе в праці, суспільному житті, в майбутній сім'ї. Передусім це розвиток потреби в спілкуванні та освоєння способів його здійснення; формування теоретичного мислення і вміння орієнтуватись у різних його формах (науковому, художньому, етичному, правовому тощо), що виражається в наявних основах наукового та громадянського світогляду; розвиток рефлексії, яка забезпечує усвідомлене і критичне ставлення до себе; становлення готовності до трудової діяльності (5). Якщо ці якості сформовані, молода людина має необхідну психологічну базу для життєвого самовизначення – центрального новоутворення раннього юнацького віку. Із суб'єктивної точки зору воно характеризується усвідомленням себе як члена суспільства і конкретизується в новій суспільно значущій позиції. Однак справжнє самовизначення, як відзначала Л.І.Божович, не закінчується саме в цей час, воно як системне новоутворення, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, виникає пізніше і є завершальним етапом онтогенетичного розвитку особистості дитини [2]. В кінці формування самовизначення характеризується не тільки розумінням самого себе – своїх можливостей і прагнень, але й розумінням свого місця в людському суспільстві і своєму призначенні в житті. Разом з тим, ще актуальними залишаються успадковані від підліткового віку проблеми – захист свого права на автономію від старших, власне вікова специфіка дорослості, види якої були виділені і вивчені Т.В.Драгуною [3].

У цілому ж почуття дорослості у старшокласників суб'єктивно пов'язується не так з наслідуванням, як із входженням у світ дорослих, визначенням у ньому свого місця, орієнтації в ньому [8]. Це вимагає диференціації розумових здібностей та інтересів, розвитку інтегральних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду, життєвої позиції тощо. У спілкуванні з близькими дорослими з'являється новий аспект – зацікавленість у досвіді і знаннях старших, їхніх оцінках і рекомендаціях. Це має значення не тільки для вирішення питань самовизначення, це ще і новий аспект відносин – ставлення до близького дорослого як до наставника, вчителя в тій чи іншій сфері, що виступає носієм відповідного ідеалу [11]. Самовизначення на цьому етапі ще не є завершеним, остаточним, оскільки воно не пройшло перевірки життям. Разом з тим, старшокласники прагнуть звільнитися від контролю та опіки з боку батьків і вчителів, а також від встановлених ними норм і порядків. У цьому процесі прийнято розрізняти домагання автономії у сфері поведінки (потреба і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право мати власні, самостійно обрані уподобання) та нормативної автономії (потреба і право на власні норми та цінності) [8]. У період ранньої юності продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників, яке вимагає взаєморозуміння, внутрішньої близькості, відвертості [4]. Друга лінія спілкування – із близькими однолітками – не менш значуща для становлення життєвого світу і для майбутнього життя. Від її розвитку, як підкреслював Е.Еріксон, залежить здатність чи нездатність майбутньої дорослої людини до глибоких, довірливих відносин з іншими людьми. Розвиток цієї лінії спілкування в ранній юності, у старших класах школи, зазвичай визначає майбутні відносини й у власній сім'ї, і з друзями, і у виробничих і неформальних групах [11]. Стосовно індивідуалізації стосунків, то, насамперед, вкажемо на чітке розмежування характеру взаємин з різними людьми, високу вибірковість і максималістську вимогливість до друзів. Крім того, у ранній юності помітно активізуються міжстатеві взаємини: розширюється сфера дружніх стосунків, розвивається настийна потреба в коханні, з'являються серйозні захоплення, багато хто розпочинає статеве життя [3]. За Б.Ельконіним, у ставленні юнака до дівчини відображаються усі новоутворення ранньої юності: досить подивитися на ці відносини, щоб побачити всю систему моральних норм, засвоєних особистістю в процесі розвитку [10].

Зростає рівень свідомого самоконтролю, хоч саме в цьому віці найбільше скаржаться на слабкість волі, залежність від зовнішніх впливів і такі характерологічні риси, як капризність, ненадійність, схильність легко і безпричинно ображатися [8]. Однак саме в цьому віці особливо гостро проявляються окремі властивості характеру, інколи доходючи до рівня акцентуацій; не будучи самі по собі патологіями, вони збільшують імовірність психічних травм та розвитку відхилених форм поведінки. Зокрема, загострення такої типологічної для юнацтва риси як гіпертимність нерідко спричинює нерозбірливість молодих людей у знайомствах, схильність до непродуктивних, авантюрих вчинків, а типологічно зумовлена замкнутість може перерости у хворобливу самоізоляцію або й почуття власної неповноцінності. У даному контексті, вік від 14 до 18 років є критичним періодом для психопатій (О.Є.Лічко).

У цілому ж емоційні труднощі та негаразди не є типовими для ранньої юності. Ймовірніше, відбувається виявлення деякої загальної закономірності, а саме: підвищення рівня організації і саморегуляції організму призводить до збільшення емоційної чутливості, але паралельно зростають і можливості психологічного захисту [8]. Тобто, основний психологічний здобуток ранньої юності – відкриття індивідом

власного внутрішнього світу. Зовнішній, фізичний світ тепер лише одна з можливостей суб'єктивного досвіду, центром якого є власна особистість, власне "Я", що спонукає до підвищення самоконтролю. Розмитість "Я" в цьому віці зумовлює почуття стурбованості та внутрішньої порожнечі, що породжує посилення потреби у спілкуванні та одночасне зростання його вибірковості, певну відмежованість від інших. Так, юнаки вважають себе менш сміливими, менш комунікабельними та життєрадісними, ніж однолітки, зате добрішими і з краще розвинутою здатністю зрозуміти іншу людину. Дівчата ж приписують собі меншу комунікабельність, зате більшу щирість, справедливість та вірність [4]. Як вважають Т.М.Титаренко і В.Г.Панок, самовизначення не може відбуватися без самообмеження [8]. Вибір професії активно впливає на траєкторію життєвого шляху, роблячи її досить визначеною. Але цей вибір водночас є й звуженням життєвих перспектив, відмовою від багатьох інших альтернатив і можливостей. Юнак прагне жити у майбутньому, але й побоюється деяких своїх рішень. Досить часто зіткнення абстрактних уявлень старшокласників із реальністю стають травмуючими, небажаними, і юнаки внутрішньо ніби відмовляються входити у дорослий світ, який їх розчарував. Вони відступають, залишаються у безвідповідальному дитинстві, справляючи враження інфантильних, несамостійних.

Нерозв'язаність завдань зумовлює формування у молодого покоління неадекватної ідентичності: відмови від психологічної інтимності, уникнення близьких міжособистісних стосунків з іншими; нечутливість щодо свого оточення, неспроможності будувати життєві плани, страху стати дорослим, страху змін; розпилення продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси і зосередитися на якійсь одній, основній діяльності; формування "негативної ідентичності", відмови від самовизначення і вибору негативних зразків для наслідування.

Істотні відмінності спостерігаються і в стилі спілкування та міжособистісних стосунків. Психологічна інтимність, глибокі почуття та взаємність стосунків притаманні передусім стадіям "мораторію" та "зрілості", тоді як для етапів "невизначеності" та "передчасності" більшою мірою характерні стереотипні контакти. Серед молодих людей з "невизначеною" ідентичністю виявлено найбільше ізольованих [4] (С. Хаузер, Л. Кале). Важливим моментом стає формування почуття дорослості. Особливо інтенсивно розвивається сприймання себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, ставленнями до представників протилежної статі та відповідними формами поведінки (І.В.Дубровіна). Самосвідомість та самооцінка юнаків та дівчат серйозно залежать від стереотипних уявлень про нормативні образи чоловіка та жінки, які визначені історично зафіксованою диференціацією статевих ролей. У сфері спілкування для них також характерна широка представленість справжніх відносин. Це прихильності до близьких дорослих, відносини глибокої вірної дружби з ким-небудь із однолітків, почуття спільності з групами однолітків (однокурсників, товаришів за інтересами, наприклад, у спортивних секціях і т.д.).

Розвиваються і розширюються інші істотні зв'язки зі світом. Почуття вітчизни у відношенні своєї країни стає більш усвідомленим, наповненим різноманітним змістом. Вже в цьому віці можлива поява почуття вітчизни стосовно Землі в цілому. Поряд з остаточним становленням шкільної дружби, почуття спільності з іншими малими групами знаходять нові рівні психосоціальної totoжності. Можливе виникнення почуття спільності з усіма людьми Землі, що в першу чергу характерно для сутнісної лінії онтогенезу [7]. Всі інші близькі зв'язки зі світом – різноманітні прояви любові до природи, прихильності до тварин, захоплення і т.д. – також стають у цьому віці більш усвідомленими, включаються в цілісну світоглядну систему. Однак справжнє, глибоке усвідомлення ролі у своєму житті того чи іншого суттєвого зв'язку формується з остаточним становленням типу життєвого світу. Для старшокласників з егоїстичною спрямованістю особистості (складним і важким життєвим світом) тісні зв'язки, духовно-моральні цінності не стають визначальним фактором при виробленні світоглядних установок, самовизначенні і виборі професії. Вирішальними є розуміння престижності майбутньої професії, можливості просування кар'єрними щаблями, матеріальні умови і т.д. Прихильності до близьких родичів у таких старшокласників менш характерні, ніж при духовно-моральній спрямованості особистості. У відносинах з однолітками переважають мотиви самоствердження, домінування, престижу і т.д. Це стосується і романтичних відносин, у яких мотив перемоги зазвичай більш важливий, ніж духовна близькість. Домінування егоїстичних мотивів, їхня висока значущість обумовлюють в цілому підлеглу роль тісних зв'язків зі світом, у яких людина виходить за рамки спрямованості мотивації на саму себе. У порівнянні зі старшокласниками з духовно-моральним скеруванням особистості коло сутнісних життєвих відносин значно звужене. Втеча від суспільства – ще один варіант спроб організувати життя. Незалежно від того, вчиться юнак чи працює, він може обрати цей шлях: втеча в наркотики, релігійні секти, нарцистична заглибленість у себе і т.д. Якщо подібне прагнення стає переважаючим, робота і навчання покидаються. Цей варіант не можна назвати свідомим життєвим вибором. У подібних випадках завдання самовизначення звичайно не вирішене і зазначені пошуки стають наслідком серії серйозних невдач або вакууму. До наркотиків і сектантства можуть підштовхнути нудьга, бажання одержати нові враження, забути про «сірість» життя, невміння трудитися.

Науковці відзначають притягальну силу так званих юнацьких релігій. Х.Ремшмідт вважає, що ці релігії і відповідна ідеологія пропонують спрощену перспективу на майбутнє, підпорядкування вождю (гуру, месії, пророку), що нібито володіє рецептом порятунку усього світу і кожної людини окремо; організують насичене загальними переживаннями групове життя (використовуючи медитацію, транс і екстаз, іноді – наркотики) [219]. Юнацькі релігії нерідко призводять до розриву з сім'єю, передачі гуру усього свого особистого майна. В особистісному плані наслідки не менш руйнівні: створюється хвороблива залежність від групи, нездатність до емоційних зв'язків з іншими людьми, втрачається здатність самостійно мислити. Між різними лініями онтогенезу, що призводять у ранній юності до остаточного становлення відповідних типів життєвого світу,

існують проміжні зв'язки з подвійною спрямованістю. Так, подвійне домінування егоїстичних і духовно-моральних мотивів зараз відмічається у значної частини учнів випускних класів середніх шкіл [5;6]. Випускники школи, що пов'язують свої найближчі життєві плани з ВНЗ, іноді поділяють себе на дві категорії: перші сподіваються на допомогу батьків, швидше за все платний ВНЗ, і не втрачають душевної рівноваги; другі розраховують на власні сили. Саме ті, хто збирається пробиватися в житті сам, більше за всіх трудяться, освоюючи шкільну програму і додатковий матеріал, відвідуючи різні підготовчі курси. Вони повинні витримати конкурс у державний навчальний заклад і найбільше піддані стресам, пов'язаним зі вступом. Частина з них – юнаки і дівчата з духовно-моральною спрямованістю особистості, готові боротися за своє покликання, частина – з егоїстичною спрямованістю, сильною престижною мотивацією, що спонукає поступити будь-що-будь у визначений чи у будь-який ВНЗ – аби вступити, не залишитися «за бортом».

На етапі практичної частини дослідження, мета якої полягала у зборі емпіричних даних, ми використовували методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі[9;408-418], яка виявляє домінуючий тип ставлення людини в самооцінці та взаємній оцінці. При вивченні міжособистісних стосунків найчастіше виділяються два фактори: домінування – підкорення і дружелюбність – агресивність; та методики діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб, виявлення установок, спрямованих на альтруїзм — егоїзм О. Ф. Потьомкіної. Мета: визначити рівень сформованості просоціальної поведінки (міжособистісних стосунків та виявлення установок, спрямованих на альтруїзм — егоїзм). Дослідження проводилось на базі Рівненської гуманітарної гімназії, у якому брало участь 49 осіб, з яких 25 хлопців та 26 дівчат віком 14-17 років. Провівши психологічне обстеження підлітків за допомогою методики діагностики міжособистісних стосунків Т.Лірі, також опрацювавши бланки відповідей досліджуваних ми можемо зробити наступні висновки: за шкалою альтруїзму 31,25% мають низький рівень, 37,5% - помірний, 31,25% – високий рівень. Для третини учнів характерно гіпер відповідальність, принесення в жертву своїх інтересів, прагнення допомогти і співчувати всім. Дві третини учнів відповідальні, делікатні, м'які та добрі, співчутливі, вміють підтримувати і заспокоювати, є безкорисливими

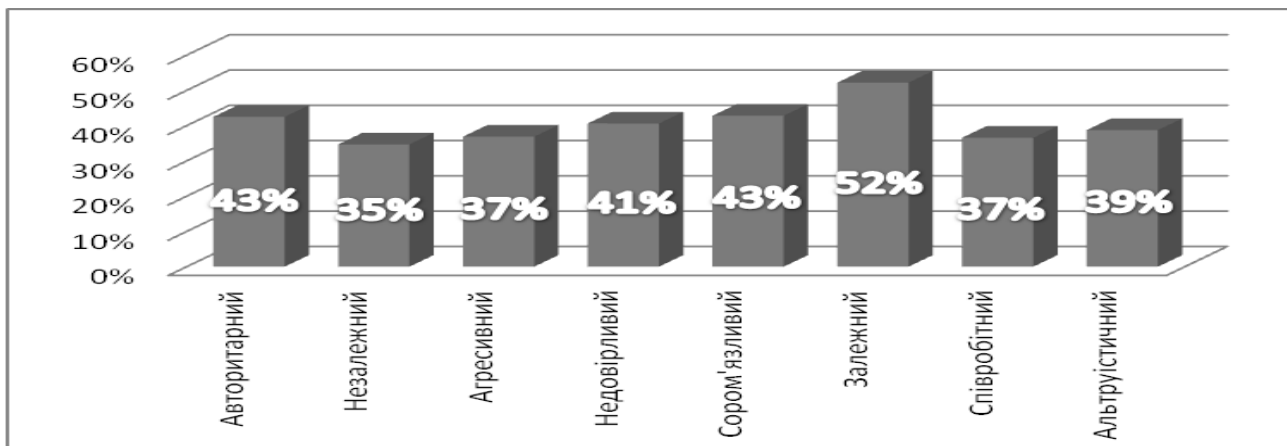


Рис. 1. Середні показники міжособистісних стосунків підлітків

Окрім того, узагальнюючи дані за всіма шкалами вище згаданої методики, маємо наступне: для хлопчиків більш характерними є крайні вираженості поведінки – низькі та екстремальні значення. Для дівчаток – помірковані відповіді, з тенденцією до середнього. Немає вагомої різниці у показниках авторитаризму, підозрілості, поступливості, альтруїзму та залежності. Для хлопців більш характерним є вияви дружелюбності та агресії, для дівчаток – егоїзму.

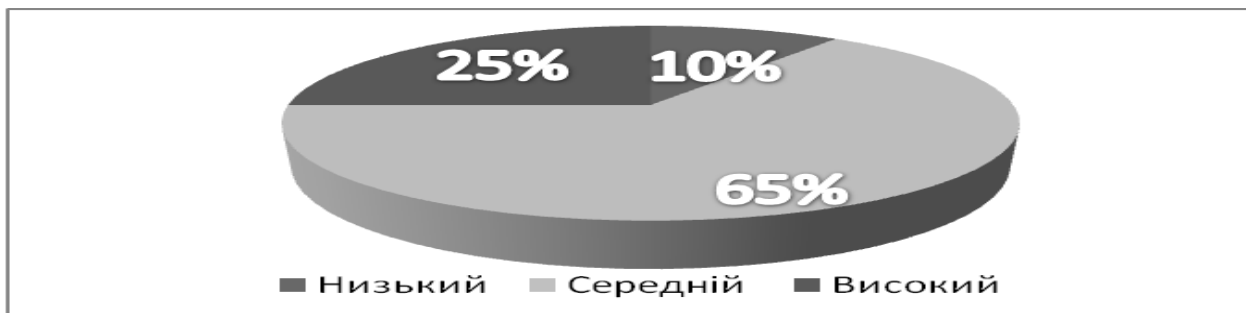


Рис. 2. Рівень альтруїзму старшокласників.

Згідно даних, отриманих в результаті використання методики О.Ф.Потьомкіної [3;641-648] ми виявили наступні результати: 28,1% учнів мають виражену орієнтацію на процес, 15,6% – на результат, 53,1% мають

середньо виражену орієнтацію на процес, 50% – на результат. Учні, більше схильні до орієнтації на процес, менше задумуються про досягнення результату, часто запізнюються із термінами виконання роботи, процесуальну спрямованість заважає результативності, ними керує інтерес до справи, не люблять рутинної роботи.

Також, в ході дослідження, стало відомо, що 37,5% учнів мають виражену орієнтацію на альтруїзм, 43,8% мають виражену орієнтацію на егоїзм, 50% учнів мають середньо виражену орієнтацію на альтруїзм, 28,1% мають середньо виражену орієнтацію на егоїзм.

В цілому можна відмітити, що в досліджуваних групах підлітків рівень просоціальної поведінки є досить низьким і не сприяє розвитку таких міжособистісних стосунків з однолітками, як альтруїзм, дружельюбність, емпатію, взаємодопомога в життєвих ситуаціях, а завдання самовизначення зазвичай не вирішене і зазначені пошуки стають наслідком серії серйозних невдач або вакууму.

Висновки. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці та апробації корекційної програми по подоланню негативних наслідків самовизначення, прагнення молодшої людини усвідомити себе членом суспільства, суб'єктом суспільних відносин та формуванню просоціальної поведінки у дітей підліткового віку.

Список використаних джерел:

1. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. - М.: Прайм-Еврознак, 2002. – С. 558
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 1995.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Заброцький М.М. Вікова психологія: Навч. посібник.—К.: МАУП, 1998.—92 с.
5. Кулагина И.Ю., Коллоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие. М.: ТЦ “Сфера”, при участии “Юрайт-М”, 2001. – 464 с.
6. Мангутова И.В. Альтруизм как психолого-педагогическая проблема, журнал «Мир психологии», 2007. № 3. С. 110-114.
7. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997.
8. Панок В.Г. Основы практичної психології: Підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелєва та ін. – 2 вид., стер. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. С.408-418, С.641-648.
10. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. – М., 1994. – 120 с
11. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 354 с.

Резюме. Стаття посвящена изучению просоциальности в период подросткового возраста при переходе к юношескому этапу онтогенеза, когда происходят важные изменения в самосознании человека. На основе анализа теоретико - методологических работ обобщены данные об общих и возрастных особенностях социализации подростков в контексте формирования просоциального поведения. Подростковая ориентация на самопознание постепенно превращается в личностное самоопределение, стремление молодого человека осознать себя членом общества, субъектом общественных отношений, способствует развитию социально - нравственных качеств личности. Отмечено, что развитие качеств, способствующих просоциальному поведению подростка осуществляется не только в рамках воспитания (как педагогической деятельности, так и саморазвития), но и с помощью психотерапевтических и психотехнических средств. К ним, в частности, относят индивидуальное консультирование, группы встреч (личностного роста). Среда, социум, СМИ играют также не последнюю роль в формировании просоциального компонента подростков. На этапе практической части исследования, цель которой заключалась в сборе эмпирических данных, выявлен уровень сформированности просоциального поведения (межличностных отношений и установок, направленных на альтруизм - эгоизм). Полученные результаты подтверждают необходимость перспективу дальнейшего исследования в разработке и апробации коррекционной программы по формированию просоциального поведения детей подросткового возраста.

Ключевые слова: самоопределение, просоциальное поведение, способ самоопределения, социализация подростков.

Summary. This article is devoted to the study of prosocial behaviour during adolescence and the transition to junior stage of ontogenesis, when there are significant changes of human self-actualization. Based on the analysis of theoretical and methodological work summarizes data on the age and general features of the socialization of adolescents in the context of prosocial behavior. Teenage focus on self gradually transformed into personal self actualization, the young man's desire to understand himself as a member of society, a subject of public relations, which promotes social and moral qualities of the individual. It is noticed that the development of skills, helping prosocial adolescent behavior carried out not only in education (both teaching activities and self-development), but also through psychotherapy and psychotherapy sources. In particular they include individual counseling, group meetings (personal growth), surrounding, society, the media play an important role in shaping prosocial component teenagers. At the

stage of the practical part of the study, the purpose of which was to collect empirical data revealed the level of formation prosocial behavior (interpersonal relationships and systems directed to altruism - self-interest). These results support the need for further research in perspective of development and testing correctional program on formation prosocial behavior in adolescents .

Keywords: personal identity, self-prosocial behavior, identity formation, socialization of adolescents.

УДК 316.61: [008:373.5.011.3 – 051]

О.С. СОЗОНЮК

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ - МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Резюме. У статті описано теоретико-методологічні аспекти розвитку комунікативних здібностей у студентів – майбутніх педагогів, експериментально досліджено вищевказану проблему. Крім того, у статті обґрунтовано сутність педагогічного спілкування як форми навчальної взаємодії, співробітництва педагога й студентів, що створює соціально-психологічний клімат та атмосферу професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативні здібності, педагогічне спілкування, професійна компетентність, комунікативна культура педагога.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства, яке переживає кардинальні зміни в усіх сферах свого буття, суттєво підвищує вимоги до рівня професіоналізму випускників вищих навчальних закладів. За таких обставин національна школа потребує педагога, здатного до нестандартних дій, до використання новітніх технологій навчання, до принципової переорієнтації на гуманізацію та демократизацію взаємин між учасниками педагогічного процесу, до творчого підходу у розв'язанні педагогічних завдань, що, у свою чергу, вимагає відповідного розвитку комунікативних можливостей педагога. В останні роки з'явилося багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються питання комунікативної активності особистості. В численних працях вітчизняних та зарубіжних авторів (Батаршев А. В., Казміренко В. П., Карамушка Л. М., Кідрон А. А., Кельман Л., Максименко С. Д., Павелків Р.В., К. Роджерс) по-різному розуміється роль і місце комунікативних здібностей в становленні і розвитку особистості. Це поняття наповнюється особливим змістом стосовно проблеми зазначених здібностей у педагогічному спілкуванні (Кан – Калік В.А., Литвиненко С. А., Семиченко В.А., Щербан Т.Д., Т. С. Яценко Т.С. та ін.). Незважаючи на те, що проблема формування готовності майбутніх педагогів до особистісно – зорієнтованого спілкування знайшла своє висвітлення у ряді наукових праць, окремі аспекти означеної проблематики залишаються ще недостатньо вивченими. Потребують теоретико-експериментального аналізу психологічні умови та шляхи формування комунікативних здібностей у майбутніх спеціалістів, недостатня розробка яких ускладнює ефективність професійної підготовки вчителів.

Мета: статті полягає у дослідженні розвитку комунікативних здібностей у студентів – майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Якщо умовою продуктивної комунікативної поведінки педагога є його індивідуальний стиль спілкування, то в процесі професійного самовиховання важливо не тільки розібратися в питаннях техніки комунікації, а й з'ясувати свою соціальну позицію у спілкуванні. Продуктивна мовленнєва комунікація педагога передбачає розвиток у нього низки спеціальних здібностей:

- соціально - перцептивних (розуміти внутрішній стан партнера через сприйняття його зовнішньої поведінки, вигляду);
- здібності до ідентифікації (здатність поставити себе на місце іншої людини й передбачити її можливу реакцію);
- саморегуляції, вольового впливу, навіювання, керування своїм психічним станом у спілкуванні [1, с.36].

Звичайно це лише програма самоосвіти майбутнього педагога з удосконалення навичок і вмінь професійно-педагогічного мовлення, яку можна завжди доповнювати. Педагогічна техніка - це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, володіння комплексом прийомів, який допомагає педагогові глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у виховній роботі. Поняття "педагогічна техніка" містить дві групи складових. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування уміння соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення). Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо. Складові першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Тому педагогічну техніку поділяють умовно на зовнішню і внутрішню відповідно до мети її використання.

1. Внутрішня техніка. Психоемоційний стан педагога не є особистою справою, бо його настрій відбивається і на студентах, і на колегах, впливає на стосунки в аудиторії, створює певну атмосферу у навчанні.

Досягти оптимального внутрішнього стану у педагогічній діяльності важко, бо сама вона емоційно напружена. Педагог повинен вміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями для забезпечення успіху в діяльності і збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм; впевненість у собі, відсутність страху перед аудиторією; вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження; наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість) [2, с.46]. Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В основі її - позитивне емоційне ставлення до себе, студентів, праці. Саме позитивні емоції активізують, надихають педагога, надають йому впевненості, зумовлюють почуття радості, позитивно впливають на стосунки з студентами, колегами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують поведінку і діяльність, викликають тривожність, страх, підозру. Педагогові треба вміти грати, причому не тільки зовні. Доброзичливий вираз обличчя потрібний не лише для того, щоб настроїтися на мажор. Він збуджує центри позитивних емоцій і створює хороший настрій. При такій грі прийоми поведінки закріплюються і характер змінюється. Тому не можна ходити з похмурим, нудьгуючим обличчям навіть тоді, коли настрої погані.

2. Зовнішня техніка педагога. Для успішного творчого процесу варто знати про поєднання внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вияву. Тому педагог повинен навчитися адекватно й емоційно виразно відбити свій внутрішній стан, свої думки, почуття. Складовими зовнішньої техніки педагога є вербальні (мовні) й невербальні засоби. Саме через них педагог виявляє свої наміри, саме їх "читають" і розуміють студенти. Розгляньмо докладно невербальні засоби. Маємо на увазі зовнішні особливості і способи вираження свого "Я" (успадковані - зріст, комплекція, форма носа, розріз очей тощо; сформовані - зачіска, хода, постава, міміка, дикція, одяг тощо). Зовнішній вигляд педагога має бути естетично виразним. Пантоміміка - виражальні рухи всього тіла або окремої його частини, пластика тіла. Вона допомагає виділити у зовнішності головне, малює образ. Педагог має виробити манеру правильно стояти (ноги на ширині 12 - 15 см, одна нога трохи висунута вперед). Усі рухи і пози повинні відзначатися витонченістю і простотою. Жест педагога мусить бути органічним і стриманим, без різких широких вимахів і гострих кутів. Перевага віддається округлій і скупій жестикуляції. Основні вимоги до жестів: невимушеність, стриманість і доцільність. Варто враховувати, що жести, як і інші рухи корпусу, найчастіше попереджають хід висловлюваної думки, а не йдуть за нею. Для того щоб спілкування було активним, слід мати відкриту позу: не схрещувати руки, стояти обличчям до аудиторії, зменшити дистанцію, що створює ефект довіри. Рекомендуються рухи вперед і назад по класу, а не в сторони. Крок уперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу аудиторії. Міміка - виражальні рухи м'язів обличчя. Нерідко вираз обличчя і погляд впливають на студентів сильніше, ніж слова. Жести і міміка, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню. Студенти "читають" з обличчя педагога, згадуючи його ставлення, настрої, тому обличчя повинно не лише виражати, а й приховувати деякі почуття: не слід "нести" до аудиторії тягар домашніх турбот, негараздів. Слід показувати на обличчі і в жестах те, що стосується справи, сприяє здійсненню навчально-виховних завдань.

Досягнення виразності педагогічної техніки - лише одна із сходинок до формування готовності майбутніх педагогів до особистісно - зорієнтованого спілкування. Виходячи з вище сказаного доречно нагадати парадоксальну істину: педагогічного мистецтва можна якоюсь мірою навчитись, однак це не означає, що з мистецтвом народжується і педагог. Той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти бодай трьома особливостями: вмінням шанувати і любити людей більше за себе; вмінням усе життя поповнювати знання; збагачувати свій досвід, теоретичний, практичний, естетичний, умінням передавати цей досвід студентам. Для формування професійної майстерності педагога він повинен володіти прийомами ораторського мистецтва. П'ятдесят років тому відомий спеціаліст з ораторської майстерності Є. Адамов сформулював шість вимог до оратора, які він образно назвав "шість Б", а саме: ерудиція, енергія, емоційність, експресивність, етика, естетика.

1. Ерудиція - це найважливіша якість оратора. У наш динамічний час нам трапляється мати справу з найрізноманітнішими питаннями, тому актуальним є старе правило: треба знати небагато про багато чого і багато про небагато. Що означає "багато про небагато"? Це знання оратора про предмет його мовлення. А "небагато про багато чого"? Це загальнокультурний рівень. Існує три вимірники ерудиції: глибина - проникнення до витоків знань зі спеціальності; широта - охоплення суміжних галузей знання; достовірність - відповідність знань останнім даним науки [3, с.49]. Жодна ораторська школа, тренінги, практикуми не допоможуть тому, хто має вузький кругозір та поверхові знання.

2. Енергія. Мовлення має бути енергійним, пружним. Млявий, неенергійний оратор виключається з аудиторії.

3. Емоційність - це здатність не тільки інформувати, переконувати, а й запалювати слухачів, змушувати їх переживати те, про що говориться. Люди не тільки слухають промову, а й бачать та відчувають її. Слова, що не викликають образів, стомлюють. Емоції мовця впливають на публіку і, навпаки, емотивне сприйняття мовлення слухачами стимулює діяльність оратора.

Емоційній виразності мовлення сприяють дієслова. Наприклад, надають промові динамічності та передають емоційний стан людини такі дієслова: захоплення: насолоджуватись, милуватись, пишатись, надихатись; дивування: вразитись, дивуватись; любові та ненависті: обожнювати, боготворити, цінувати, ненавидіти, зневажати; невдоволення: нарікати, гарчати, ремствувати, злитись, обурюватись; хвилювання: боятись, переживати, тремтіти, хвилюватись, тріпотіти; турботи, хвилювання та скорботи: уболівати, тужити, сумувати,

турбуватися, журитись та ін [4,с.54]. Для передачі різноманітних емоційних значень жінки широко використовують різноманітні інтонаційні засоби. У чоловіків палітра інтонаційних фарб бідніша та більш бліда. Їх емоційна зброя, у переважній більшості, вміщується у лексиці та граматиці.

4. Експресивність. Суть цієї вимоги полягає у виразності мовлення, його образності, вмілому використанні стилістичних та риторичних засобів (приказок, прислів'їв, афоризмів, цитат, віршованих рядків, думки відомої людини та ін.).

5. Етика. Простота та відповідальність, природність та доброзичливе ставлення до слухачів, комунікабельність - усі ці якості проявляються по-різному; залежно від індивідуальності оратора, вони повинні стати заслоном від зарозумілості та неповажного ставлення до слухачів. У чому ж може проявитися неповага? У запізненні, порушенні регламенту, недобррозичливому ставленні до реплік та питань, в ігноруванні інтересів та запитів слухачів.

6. Естетика - це найскладніше питання ораторського мистецтва - виступати не тільки змістовно, цікаво, а ще й красиво, естетично привабливо. Елементи артистизму можуть бути корисними. Важливо працювати над голосом та дикцією.

Враховуючи, що оратор має своє неповторне психологічне обличчя, можна сказати, що існує декілька типів ораторів. Як справедливо підкреслив В. Г. Белінський: "Один оратор панує над натовпом силою свого бурхливого натхнення; другий - обережною грацією викладення; третій - переважно іронією, глузуванням, дотепністю; четвертий - послідовністю та ясністю викладення" [5,с.74].

На початкових етапах навчання у ВНЗ стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів проявляється у характерних для них типах ставлення до оточуючих, які діагностувалися за методикою Т. Лірі "Інтерперсональна діагностика". Дослідження проводилося на базі Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне). Усього у дослідженні взяли участь 196 студентів (104 студентів 1 - го курсу, 100 студентів 3 - го курсу, 92 студенти 5 - го курсу). За результатами проведеного опитування на основі поєднання показників за двома векторами: "Домінантність" та "Дружелюбність" були виділені п'ять узагальнених типів ставлення до оточуючих: домінантно-дружелюбний, м'який; домінантно-дружелюбний, жорсткий; домінантно-агресивний; підкорено-дружелюбний; підкорено-агресивний. Домінантно-дружелюбний, м'який тип ставлення характеризується показниками за вектором "Домінантність" від 0 до 8 та позитивними показниками за вектором "Дружелюбність". Домінантно-дружелюбний, жорсткий тип ставлення до оточуючих визначається високими показниками домінантності (понад 8 балів) та позитивними значеннями за вектором "Дружелюбність". Студентам з домінантно-агресивним типом ставлення притаманні позитивні показники домінантності та від'ємні дружелюбності. І, навпаки, респонденти з позитивними значеннями дружелюбності та негативними домінантності характеризуються підкорено-дружелюбним типом ставлення. Підкорено-агресивний тип ставлення проявляється у тих студентів, які за обома векторами мають від'ємні показники.

З виділених нами п'яти типів ставлення студентів до оточуючих найбільш ефективним, таким, що відповідає вимогам продуктивної, діалогічної міжособистісної взаємодії, може вважатися домінантно-дружелюбний, м'який тип, оскільки в ньому гармонійно поєднуються вимогливість, вміння відстояти свою думку із дружелюбним ставленням, щирістю та відвертістю. Для домінантно-дружелюбного, жорсткого типу ставлення характерна орієнтація на надмірну владність, домінування, безапеляційність у поглядах та висловлюваннях, прагнення до тотального лідерства. Студенти, яким притаманний підкорено-дружелюбний тип ставлення поєднують в собі риси доброзичливості та пасивності, поступливості, безініціативності, невпевненості в собі, що, безперечно, не можна вважати оптимальною основою для формування ефективного стилю педагогічного спілкування. В основі двох інших типів ставлення (домінантно-агресивного та підкорено-агресивного) лежать неадекватні особистісні прояви, які, в першу чергу, пов'язані з недобррозичливим, агресивним, ворожим ставленням до оточуючих, нестриманістю та роздратованістю. Цей факт дає нам підстави також віднести їх до деструктивних, на базі яких можуть сформуватися непродуктивні стилі педагогічного спілкування. Встановлено, що переважна більшість студентів (близько 96% першокурсників та майже 82% випускників) знаходиться на низькому та середньому рівні усвідомлення стильових особливостей власного спілкування. Аналіз одержаних результатів проведеної методики показав, що більшості студентів як першого, так і п'ятого курсів притаманні непродуктивні, деструктивні типи ставлення до оточуючих (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Динаміка типів ставлення студентів – майбутніх педагогів до оточуючих впродовж навчання

Тип ставлення до оточуючих	I курс (n = 104) Абс. к-ть %		V курс (n = 92) Абс. к-ть %	
Домінантно-дружелюбний м'який	20	19,2	18	19,6
Домінантно-дружелюбний жорсткий	25	24,1	19	20,6
Домінантно-агресивний	19	18,2	15	16,3

Підкорено-дружелюбний	22	21,2	31	33,7
Підкорено-агресивний	18	17,3	9	9,8

Як видно з таблиці, зовсім невелика група опитаних (19,2 % першокурсників та 19,6 % п'ятикурсників) може бути віднесена до числа тих, чиє міжособистісне спілкування відповідає визначеним ознакам ефективності, і на його основі можуть сформуватися продуктивні, адекватні сучасним вимогам до особистості вчителя індивідуальні стилі педагогічного спілкування.

Таким чином, загальна картина схильності майбутніх педагогів до певного типу ставлення є не досить сприятливою, адже більшість студентів характеризуються деструктивними проявами інтерперсональної поведінки.

Висновки. Мовленнєва комунікація педагога передбачає розвиток у нього низки спеціальних здібностей: соціально - перцептивних (розуміти внутрішній стан партнера через сприйняття його зовнішньої поведінки, вигляду); здібності до ідентифікації (здатність поставити себе на місце іншої людини й передбачити її можливу реакцію); саморегуляції, вольового впливу, навіювання, керування своїм психічним станом у спілкуванні.

Список використаних джерел:

1. Барановська Л. В. Навчання студентів спілкування на заняттях з основ психології та педагогіки // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2002. - № 2. - С. 32 - 43.
2. Беленька Г. В. Становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г. В. Беленька. - К.: Світлич, 2006. - 304 с.
3. Долинська Л. В., Уварова Ю. В. Особливості усвідомлення стильового спілкування майбутніми вчителями // Проблеми загальної та педагогічної психології. 36. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. - К.: 2004. Випуск 2. - с. 104 - 110.
4. Литвиненко С. А. Теоретико - методологічні засади підготовки майбутніх учителів до соціально - педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова / С. А. Литвиненко. - К., 2005. - 40 с.
5. Уварова Ю. В. Особистісні детермінанти стильових особливостей педагогічного спілкування майбутніх педагогів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія. - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. - № 3 (27). - с. 199 - 205.

Резюме. В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты развития коммуникативных способностей у студентов – будущих педагогов, экспериментально исследовано вышеуказанную проблему. Кроме того, в статье проанализировано сущность педагогического общения как формы учебного взаимодействия, сотрудничества педагога и студентов, которое образует социально-психологический климат, атмосферу профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные способности, педагогическое общение, профессиональная компетентность, коммуникативная культура педагога.

Summary. The article deals with the problem of pedagogical communication in the process of educational work. The author defines the professionally important qualities of pedagogical communication and analysis the conditions and mechanisms of forming of psychological basis of effective educational communication.

Key words: communication skills, pedagogical communication, professional competence, communicative culture teacher.

УДК 37.016..[17+165.12]

Д.М.СПІВАК

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМ МОРАЛІ ТА МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Резюме. У статті розглядається проблема моральної свідомості, морального розвитку особистості. Визначена актуальність даної проблеми для сучасного суспільства, яке знаходиться в пошуку нової моральної парадигми. Проаналізовані основні теоретичні концепції вивчення моралі в історичній ретроспективі. Показано плюралістичність думок, різноманітність поглядів на становлення моральної свідомості та самосвідомості на різних історичних етапах розвитку цивілізації. Проаналізовано зв'язок між суспільними відносинами та становленням моральності особистості. Розкрито сутність сучасних підходів до розв'язання проблем моральності. Визначено чинники та фактори, які впливають на становлення моральної свідомості та самосвідомості в процесі розвитку особистості, серед яких визначальними є вплив вихователів (батьків, вчителів) на дитину, їх уміння знаходити підходи до вирішення питань морального вибору і навчати цьому дітей, вплив соціальних інститутів на розвиток особистості. Розглянуто підходи до розвитку моральної

свідомості в онтогенезі. Визначено, які умови, механізми та чинники впливають на розвиток моральної свідомості в дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці.

Ключові слова: моральний розвиток, моральна самосвідомість, моральні норми, свідомість, виховання.

Постановка проблеми. Проблема розвитку моральної свідомості була актуальною в усі історичні періоди, що знайшло своє відображення в науковій спадщині людства. Провідні філософські та психологічні наукові школи розглядали питання формування моральної свідомості та самосвідомості як одне із фундаментальних питань становлення особистості. Але при всій багатоманітності підходів до вирішення проблеми чимало питань, що стосуються морального становлення, потребують глибинного аналізу, що детерміновано та обумовлено розвитком суспільства і тими вимогами, яке воно висуває до особистості, яка розвивається.

Мета. Провести аналіз теоретичних підходів до вивчення моралі та моральної самосвідомості і визначити як еволюціонує мораль в онтогенезі особистості.

Виклад основного матеріалу. Проблема становлення моральної свідомості та самосвідомості особистості можна вважати є однією із ключових проблем психології, педагогіки та інших наук, які вивчають особистість та суспільство. В різні періоди розвитку людської цивілізації (від античності до сучасного суспільства) існували різноманітні підходи до визначення моралі та моральності, які відображали погляди суспільства на дану проблему. В даній статті робиться спроба проаналізувати еволюцію понять «мораль», «моральність» та чинники, які впливають на становлення моральної свідомості та самосвідомості в процесі розвитку особистості.

Погляди на мораль в античному світі вирізнялися плюралістичністю. Сократ пов'язував мораль з доброчесністю. На думку філософа доброчесність – це знання про те, що є дійсно добрим, що дає можливість людині служити суспільству, а не лише собі. Філософ Демокріт вважав, що вищим критерієм моральності є почуття обов'язку, яке формується в процесі навчання та виховання. Важливого значення Демокріт приділяв трудовій діяльності, вважаючи, що лише в праці людина здатна на чудові речі. Платон вважав, що моральні норми дитина починає засвоювати тоді, коли починає розуміти слова, і саме в процесі навчання та виховання відбувається розвиток моралі особистості. Моральність людини є набутою якістю і досить часто вступає в протиріччя із вродженою якістю – прагненням до задоволення.

Античний філософ Аристотель вважав моральність надбанням душі, а її розвиток розглядав як правильне виховання двох якостей особистості – задоволення і страждання. Становлення моральних цінностей залежить від того, чи уникає (або домагається) людина страждання або задоволення. «.. почуття задоволення виникає з немовлячого віку і зростає разом з нами, і тому важко позбутися від цієї пристрасті». [1, с. 67]. На думку Протагора моральність встановлюється людською спільнотою і залежить від правил та норм певного народу в певну епоху, внаслідок чого моральні правила відмінні у різних народів. Епікур вважав, що доброчесність тільки тоді має місце, коли призводить до добра, а метою всіх живих істот є щастя. Задоволення є початок і мета щасливого життя – це і є перше і природне добро. В античній філософії моральне виховання обумовлювало освітній процес, під час якого педагог навчав хорошим манерам і добру. Важливим для виховання дитини також було соціальне оточення [5, с.45]. У давньоримській філософії важливого значення надавалось ролі держави у процесі становлення особистісних цінностей, в тому числі і моральних норм. Громадянський обов'язок кожного не можна було відділити від обов'язку морального. Діонісій Катон вважав, що людина повинна обмежувати свої бажання, поважно ставитись до батьків, рідних та оточуючих, цінувати дружні стосунки з іншими людьми. Публій Сір в праці «Сентенції» стверджував, що мораль людини визначається у її вчинках та стосунках з іншими людьми, особливо з друзями.

Суспільна мораль середньовіччя тісно переплітається з релігією та християнською етикою. Базовими цінностями людини стають цінності християнські – любов до ближнього, взаємодопомога і взаємопідтримка, християнська любов, милосердя, співчуття та всепрощення. Основні ідеї щодо становлення моралі особистості можна простежити в працях провідних теологів та філософів середньовіччя – Августина Аврелія, Фоми Аквінського, Григорія Богослова, Ансельма Кентерберійського, П'єра Абеляра. Моральним законом, вищим благом для Августина Аврелія є Бог. Порядок, створений богом абсолютний. Божественному, небесному філософ протиставляє земне, що на його думку є другорядним, недосконалим. По своїй природі людина слабка і мораль людини залежить від того, наскільки вона може відступити від земного, та наблизитись до Божественного.

Розвиток особистості за Фомаю Аквінським відбувається шляхом удосконалення двох конструктів індивіда – душі та тіла. Душа людини самосуца, проте сама по собі не є "повною" людиною, вона реалізується завдяки тілу. Моральність людини полягає у дотриманні певного порядку. Моральні чесноти є якостями характеру людини, є частиною душі. До головних моральних якостей особистості філософ відносив розсудливість, помірність, мужність. Погляди Ф.Аквінського знайшли своє відображення в філософській течії – неометодизмі, який ґрунтується на ідеї гармонії віри і розуму. Моральна особистість повинна керуватись важливим правилом – потрібно робити добро і уникати зла. В період епохи Відродження погляди на розвиток моралі зазнають трансформації і провідне місце займає принцип гуманізму, в якому людина вважається вінцем божественного творіння. Принцип гуманізму поєднав в собі як теологічні постулати Середньовіччя, так здобутки античної філософії. Цей принцип знайшов свій прояв не тільки в філософських концепціях, але і в мистецтві. Найяскравіші представники епохи Відродження – Данте Аліґ'єрі, Петрарка – в своїх творах

окреслили бачення моралі як можливість здійснення особистістю вільного вибору та необхідність пізнання сенсу життя. В подальші періоди розвитку суспільства проблема морального становлення особистості залишалася однією з провідних. Серед філософів, які вивчали проблеми моралі, можна виділити Ф.Бекона, Ж.Ж.Руссо, І.Канта, Г.Гегеля. Ф. Бекон є одним із творців концепції природної сутності моралі. В своїх працях вчений аналізував прояви моралі, розвиток моральних якостей, головним з яких вважав обов'язок, альтруїзм, доброту. Ж.Ж.Руссо розглядав мораль в площині суспільних відносин. Його цікавило як і який державний устрій може сприяти моральному розвитку особистості. Великого значення філософ надавав вихованню. В праці «Еміль, або про виховання» Ж.Ж.Руссо наголошує, що в процесі виховання можна навчити чеснотам та почуттям, а до дитини потрібно ставитись з повагою, розвивати її природні здібності та інтереси, моральний розвиток можна поєднувати з фізичним.

Німецький філософ І.Кант вважав, що мораль повинна відігравати важливу роль в житті людини, оскільки моральний закон, який є основою обов'язковості, повинен містити в собі абсолютну необхідність. Уявлення про закон, яке є тільки у розумної істоти, може складати те благо, яке називають моральним. Важливим також у розумінні моралі є знання про те, як людина виконує свій обов'язок, чи дійсно діє виходячи із почуття обов'язку, і чи мають ці дії моральну цінність. Іноді люди не знають реальної основи тих чи інших своїх дій та вчинків, присвоюючи більш благородні спонукальні мотиви, хоча для пізнання моральної цінності потрібно розуміти не тільки вчинки, які ми бачимо, але і внутрішні принципи, яких ми не бачимо. Дж.С.Міль, розглядаючи проблему моралі, вважав, що мораль та моральні цінності не є вродженими, інтуїтивними, незмінними, а навпаки, набутими та таким, що змінюються. Найвищою метою моральної поведінки є прагнення до щастя. Дії людей справедливі в тій мірі, в якій вони збільшують щастя[7, с.5]. Г.Гегель розглядав мораль у контексті категорій «право» і «мораль». Ці категорії являють собою етапи розвитку об'єктивного духа. Право – це реалізована зовнішня свобода. В праві виражається воля особистості, яка прагне до задоволення своїх власних інтересів. На відміну від права, мораль, за Г.Гегелем, відповідність загальному. Він розглядає дану категорію як здатність людини здійснювати оцінку вчинків, як своїх власних, так і інших людей. Мораль пов'язана з поняттям відповідальності.

Сучасні теорії моралі із розвитком суспільних відносин позитивно вплинули на генезу поняття «мораль», вивівши його за рамки філософського тезаурусу. Поняття «мораль» в сучасних концепціях розглядається в контексті поняття «цінності», «ціннісні орієнтації» тощо. Крім цього мораль стала предметом вивчення не тільки етики чи філософії, але і психології, соціології, антропології. Для теорії екзистенціалізму важливого значення набуває проблема свободи. І мораль особистості повинна бути підпорядкована і взаємоузгоджена зі свободою. За словами Ж.-П.Сартра «Людина – це свобода». Екзистенційна етика пропонує концепт морального плюралізму, який полягає в тому, що можна або змінити власні моральні принципи, або зберегти чесність моральної позиції перед загрозою будь-якого рівня. Екзистенційна мораль протистоїть будь-яким формам колективізму і стає персоніфікованою мораллю.

Психоаналітична концепція передбачає, що мораль особистості залежить від взаємовпливу на неї свідомого та несвідомого, а також від того, яка воля (воля до смерті чи руйнування з одного боку, воля до життя та творення з іншого) буде превалювати і визначати поведінку людини. На думку представників психоаналітичної концепції, зокрема Е.Фрома, може існувати два типи моральної орієнтації: непродуктивний і продуктивний. Непродуктивний тип орієнтації спрямований на бажання до накопичування. На відміну від непродуктивного типу, продуктивний тип полягає в розвитку та вдосконаленні закладених в кожній людині внутрішніх здібностей. Моральний розвиток є ознайомлення дитини з моральними засадами суспільства, вироблення у неї певного шанобливого ставлення до усталеної системи духовних цінностей і правил соціального співіснування.

Такий процес, на думку Ж.Піаже, призводить до якісної перебудови особистості людини і вироблення у неї почуття „морального реалізму”, в результаті чого людина починає діяти за засвоєними правилами, незалежно від того важко їй це робити чи ні. Згідно Л.Колбергу моральний розвиток проходить три рівні – предконвенційний, конвенційний та постконвенційний. Предконвенційна мораль зорієнтована на прямі зовнішні наслідки, де провідну роль відіграють аверсивні (покарання) чи позитивні (нагорода) ефекти. Конвенційна детермінується інтерналізованими нормами та цінностями. Постконвенційна мораль орієнтується як на соціальне узгодження, так і на етичні принципи. Прагматизм пов'язує моральні поняття з інтересами, потребами, практичною користю. Д.Дьюї вважав, що критерієм моральності повинна виступати практична доцільність. Поняття добра та зла позбавляються метафізичних вимірів, стають суто практичними проблемами. З точки зору суб'єктивізму виділяють чотири види етичного суб'єктивізму, що визначають, які сторони моралі зазнають суб'єктивістської інтерпретації, а саме:

- Практичний розум. Всі розумні основи для вчинків визначаються суб'єктивними бажаннями.
- Моральна вимога. З точки зору суб'єктивізму моральна вимога не має об'єктивного, надлюдського статусу і тому не є обов'язковою.
- Оціночне судження. Існує зв'язок між установками особистості і значенням оціночних суджень.
- «Добро» для особистості. «Особисте добро» залежить від установок і бажань особистості.

На думку одного з представників теорії етичного фікціоналізму Річарда Джойса моральні судження і поняття не можуть бути раціонально доведені і не мають субстанціональних аналогів, тобто оцінки та імперативи не мають денотата у вигляді субстанціонального добра, обов'язку тощо. В той же час, духовні утворення можуть бути органічною та стабільною частиною суспільної свідомості, передаватися з покоління в покоління, реально впливати на життя людей, виконувати важливі соціальні функції.

Основна ідея етичного конструктивізму полягає у запереченні дескриптивності логіки моралі і права. Предметом дослідження з точки зору етичного конструктивізму має бути вивчення походження моральних принципів та норм, а також віднайдення їх джерела. При цьому моральними цінностями виступають конструкти розуму. Л.І.Ліпкіна вважає що, моральний досвід дитина накопичує завдяки ставленню до праці, яке формується в процесі взаємодії з однолітками та дорослими. В ході такої взаємодії дитині вказують, що потрібно бути вимогливим не тільки до інших, але і до себе, бути чутливим до власних прорахунків та відхилень від загальноприйнятих правил, знаходити мужність визнавати їх [6, с.11]. За А.М.Прихожан в основі морального виховання лежить процес засвоєння моральних норм та принципів, які були вироблені суспільством та відображають потреби людей та суспільства. Поведінку, яка відповідає моральній нормі, морально вихована людина сприймає як таку, що відповідає самій сутності особистості, її «Я». На думку М.Й.Боришевського моральні цінності проявляються як гуманні ідеали у міжлюдських стосунках. До таких цінностей можна віднести: доброту, справедливість, толерантність, щирість, сумлінність, власну гідність, відповідальність, принциповість [3, с. 22]. І.Д. Бех вважає, що мораль дитині спадково не задається, вона виховується. Виховання є загальною формотворчою основою морально-духовного розвитку особистості [2, с.125]. Враховуючи важливу роль виховання у розвитку моральної свідомості особистості варто простежити генезу моралі в онтогенезі. Період дошкільного віку можна вважати початковим в становленні особистості. Саме в це час формується характер, ставлення до себе, до оточуючих, засвоюються моральні норми поведінки. Засвоєння моральних норм відбувається в процесі взаємодії з дорослими завдяки спілкуванню. Процес морального становлення в дошкільному віці має наступні характеристики:

1. Уявлення про моральні норми здійснюється під час безпосереднього спілкування дитини з дорослим. При цьому дитина потребує не тільки отримання формальних уявлень про норми поведінки, але і повинна виконувати спільну діяльність з дорослим та отримувати позитивну оцінку власних дій та вчинків. Дорослий для дитини є еталоном норм і дитина співставляє свої дії чи дії однолітків з цим еталоном.

2. Моральні почуття. В дошкільному віці формуються внутрішні етичні інстанції, що обумовлює прагнення виконувати моральні норми не через те, що це вимагають дорослі, а тому, що це приємно самій дитині. В період дошкільного дитинства у дитини формується такі моральні якості:

почуття власної гідності; почуття сорому (дитина ніяковіє, якщо вчинить щось неправильно або невдало); почуття обов'язку (проявляється у виявленні турботи до однолітків та близьких, чуйності, симпатії).

3. Звички моральної поведінки. Виховання дитини має будуватися на тому принципі, що моральні вчинки та дії мають стати звичкою (якщо ще не усвідомленою, то принаймні розуміння того, що виконання певного морального вчинку та дії має приносити користь та насолоду).

4. Формування ієрархичності мотивів. Моральне виховання передбачає становлення у дитини системи домінуючих мотивів, що відповідають моральним нормам і визначають її стосунки з оточуючими людьми. Дитина повинна розуміти, що лежить в основі її дій та вчинків, чим вони обумовлені, які можуть бути наслідки. Все це може бути досягнуте в тісному спілкуванні з дорослим.

Важливо, що процес залучення дитини до моральних цінностей починається з періоду дошкільного дитинства. Визначальною є роль дорослого, який формує уявлення дитини про норми моралі та є взірцем таких норм. У молодшому шкільному віці процес становлення моральної свідомості набуває характеру усвідомлення моральності вчинків та дій. Відбувається засвоєння моральних норм поведінки, починає формуватися суспільна спрямованість особистості. Моральна свідомість молодших школярів еволюціонує з I до IV класу. Моральні знання та судження стають більш усвідомленими, різносторонніми, узагальненими. Для учнів I-II класів властиво робити моральні судження на основі власної поведінки, тоді як для учнів III-IV класів у структурі моральних суджень важливу роль відіграє аналіз вчинків інших людей, більшого впливу набуває прочитана художня література, перегляд кінофільмів. Моральна поведінка дітей стає більш самостійною, діти можуть робити вчинки не очікуючи вказівок дорослих. Особливість даного вікового періоду полягає в розвитку вольової регуляції поведінки, що безумовно впливає і на моральні судження, і на моральні вчинки дитини. Крім іншого, на процес морального становлення особистості в молодшому шкільному віці впливає формування моральної самооцінки. При неправильному вихованні у дитини може бути сформована або низька, або висока моральна самооцінка, що в результаті може ускладнити процес соціалізації особистості, призвести до внутрішніх чи зовнішніх конфліктів. Завдання вихователів (батьків, вчителів) полягає у створенні умов для формування адекватної моральної самооцінки. Важливо, що молодший шкільний вік є сенситивним у засвоєнні моральних норм і формуванні адекватної моральної самооцінки.

У підлітковому віці моральні уявлення характеризуються тим, що у дітей формуються власні моральні погляди та переконання. Завдяки розвитку пізнавальних процесів, їх поглибленню діти краще розуміють зв'язки, мотиви своїх власних вчинків та вчинки інших людей. Зміни у розумінні моралі торкають багатьох аспектів: здатності із різних позицій відображати власний образ «Я», переосмисленні нормативно-ціннісного само ставлення, моральної саморегуляції поведінки. Але при всіх позитивних змінах, мотиви моральної поведінки підлітка не є сталими: під впливом інших людей діти здатні змінювати свої переконання. Ці особливості необхідно враховувати в процесі виховання та спільної діяльності з дітьми підліткового віку [4, с. 78]. В юнацькому віці моральна свідомість набуває рис, які властиві моралі дорослої людини. Юнаки мають чітке уявлення про мораль і прагнуть діяти у відповідності із засвоєними ними моральними нормами. Свою роль відіграє зростання критичності мислення, коли не все, що декларує дорослий сприймається абсолютно.

Особистість в юнацьку віці прагне до створення власного образу «Я», знаходження власного місця в соціумі, рефлексивності поведінки.

Висновки. Аналіз наведених вище концепцій морального розвитку особистості засвідчив, що проблеми моралі були і залишаються актуальними в усі історичні періоди, особливо в період коли відбувається трансформація суспільних відносин. Вирішального значення у становленні моральності відіграє навчання і особистість вихователя. В процесі навчання та виховання необхідно спрямовувати зусилля не тільки на здобуття знання про мораль, але і забезпечити можливості до продуктивного засвоєння цих знань, щоб вони стали моральними потребами і відповідним чином детермінували діяльність та поведінку особистості.

Список використаних джерел:

1. Арістотель. Нікомахова етика / Αριστοτελους. Ηθικα Νικομαχεια. - К.: Аквілон-Плюс, 2002. - 480 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості. /І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 1. - С. 124-129.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання: наук.-мет.зб. / [За ред. О. В. Сухомлинської]. - К.: Вид-во АПН України, 1997. - С. 21-25
4. Специфіка становлення моральної самосвідомості підлітків як умови їх
5. особистісного зростання/ І.С.Булах, М.І.Заяць//Проблеми сучасної психології. - 2012. - №16 . - С. 75-84
6. Марру А.И. История воспитания в античности. / А.И.Марру- М.: Греко-латинский кабинет, 1998. - 425с.
7. Липкина А.И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения. / А.И.Липкина //Вопросы психологии. - 1980. - №1.
8. Mill J.S. Utilitarianism/J.S.Mill - Boston., 1899. - 150 с.

Резюме. В статье рассматривается проблема морального сознания, морального развития личности. Определена актуальность данной проблемы для современного общества, которое находится в поиске новой моральной парадигмы.

Проанализированы основные теоретические концепции изучения морали в исторической ретроспективе. Показано плюралистичность подходов, различность взглядов на формирование морального сознания и самосознания на разных исторических этапах развития цивилизации. Проанализировано связь между общественными отношениями и формированием нравственности личности. Раскрыто суть современных подходов к решению проблем нравственности.

Определены факторы, которые влияют на формирование морального сознания и самосознания в процессе развития личности, среди которых определяющим есть роль воспитателей (родителей, учителей) на ребенка, их умения находить подходы к решению вопроса морального выбора и обучить этому детей, влияние социальных институтов на развитие личности.

Рассмотрено подходы к развитию морального сознания в онтогенезе. Определены условия и механизмы, которые влияют на развитие морального сознания в дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте.

Ключевые слова: моральное развитие, моральное самосознание, моральные нормы, сознание, воспитание.

Summary. The article examines the problem of moral awareness and moral development of a person. It was determined the actuality of the following problem for the modern society, which is in a search of a new moral paradigm.

It was analyzed the basic theoretical concepts of morality in historical perspective. It was shown the pluralistic character of approaches, the diversity of views on the formation of moral awareness and self-awareness at different historical stages of the development of civilization. It was analyzed the connection between public relations and the formation of a person's morality. It was revealed the essence of the modern approaches to solving the problems of morality.

It was detected the factors that affect the formation of moral awareness and self-awareness in the process of personal development, among which the influence of educators (parents, teachers) on the child, their ability to find ways to solve the problem of moral choice and teach that children, the influence of social institutions on personality development.

It was considered the approaches to the development of moral awareness in ontogenesis. It was determined the conditions and mechanisms that affect the development of moral awareness in pre-school, elementary school, teen-age and young adulthood.

Keywords: moral development, moral self-consciousness, moral norm, consciousness, education.

САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПСИХОЛОГА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

Резюме. У статті розглядаються особливості самопрезентації психолога консультанта з допомогою невербальних засобів спілкування, як складової його професійного іміджу та аналізуються стратегічні особливості, які забезпечують ефективність консультативного процесу. Здійснено аналіз основних компонентів невербальної самопрезентації з огляду її важливості для професійної діяльності психолога-практика у процесі консультативної бесіди. Визначені види, типи, елементи та функції невербальних засобів та вказано на значимість їх цілісного аналізу. Умовою вивчення невербальних компонентів виступає розгляд сукупних ознак, які передають емоційно-оцінне ставлення психолога консультанта до комунікативного акту, а також розгляд невербальних компонентів, як інструментів самовираження, які несуть інформацію про стан учасників спілкування, їх ставлення і до співрозмовників, і до змісту самих висловлювань зважаючи на те, що сукупність невербальних проявів доцільно розглядати в єдності міміки з жестикуляцією та фонаційними компонентами невербальної поведінки, станами та почуттями людини, оскільки саме останні є найбільш представленими в репертуарі невербальної поведінки, легше піддаються декодуванню та наділені самопрезентаційними характеристиками. Вказано на те, що самопрезентаційні технології практичного психолога забезпечують формування його позитивного персонального професійного іміджу.

Ключові слова: невербальна комунікація, просторова організація, емотивна функція, дистанція, візуальний контакт.

Постановка проблеми. Стратегія надання психологічної допомоги потребує від психолога консультанта професійних умінь презентувати себе в ході консультативної бесіди з клієнтом. Специфіка таких умінь передбачає використання в ході комунікативної взаємодії як вербальних так і невербальних конструктів, які і опосередковують ефективність психологічних впливів.

Проблема самопрезентації належить до нових перспективних напрямків соціально-психологічного аналізу поведінки людини у соціальному середовищі. В історії становлення даної проблеми чітко прослідковується виділення трьох етапів. Перший з них характеризується підвищенням інтересом до загальних проблем особистості де і відповідно увага зосереджувалась на соціальній зумовленості вибору людиною стратегій поведінки. Другий пов'язаний з виділенням проблем самоподачі в самостійний напрямок наукового аналізу, спочатку на соціологічному, пізніше – психологічному рівнях. Третій етап характеризується розгортанням експериментальних досліджень самопрезентації, яка стає предметом сучасних наукових досліджень вітчизняних психологів (О.В. Зінченко, Л.К. Аверченко, М.В. Бородиної, Т.В. Климової, О.О. Петрової, О.А. Герсимова, Ю.П. Кошелевої, О.В. Кузнецової, О.І. Коробко, І.П.Шкуратової тощо).

Оскільки коло наших наукових інтересів пов'язане з особливостями самопрезентації психолога консультанта за допомогою невербальних засобів спілкування.

Мета: аналіз значимих конструктів невербальної поведінки які мають місце в налагодженні ефективної взаємодії між психологом консультантом і клієнтом. Відповідно до зазначеної мети повідомлення були сформульовані наступні **завдання:**

1. Проаналізувати значимість самопрезентації психолога в психологічному консультуванні за умови використання невербальних засобів спілкування.
2. Визначити шерегу найбільш значимих невербальних конструктів, які опосередковують самопрезентацію психолога консультанта.
3. Охарактеризувати особливості невербальних впливів, що опосередковують процес консультування в цілому, знімаючи напругу клієнта, формуючи довіру до консультанта.

Виклад основного матеріалу. Самопрезентація – складне соціально психологічне утворення, яке взаємодіє і переплітається з багатьма іншими соціальними феноменами та має недостатню представленість в понятійному апараті вітчизняної психології. Саме тому, виникають певні труднощі при визначенні категоріальних меж даного поняття. Д. Майєрс дає наступне визначення даному феномену: «Самопрезентація – акт самовираження та поведінки, спрямований на створення сприятливого враження чи враження, що відповідає чийсь ідеалам». [6]. Велика різноманітність бажаних образів, які створюють співрозмовники, а також велика кількість шляхів та способів їх формування визначили необхідність класифікації стилів самопрезентації. Імідж психолога розглядається як емоційно привабливий для навколишніх образ фахівця, який здатен відповісти ділом на очікування конкретної людини або групи людей та є спроможним надати кваліфікаційну психологічну допомогу. Сучасна прикладна психологія має ряд наукових доробок присвячених визначенню основних критеріїв класифікації стилів. В нашому повідомленні ми хотіли би зазначити лише одну, яка, на нашу думку, безпосередньо торкається проблеми самопрезентації психолога консультанта за умови використання останнім невербальних засобів спілкування. Відповідно до зазначеного можна виділити класифікацію запропоновану Ю.С. Крижанською та В.П. Третьяковим [5]. В її основу покладено механізми соціального сприймання, які запускаються за допомогою керування увагою партнера. Авторами було виділено п'ять стилів самоподачі:

самоподача переваги, привабливості, ставлення, актуального стану, причин поведінки. Своєрідність поведінки у відповідності до зазначених стилів є важливою умовою налагодження робочого альянсу між психологом консультантом та клієнтом. Саме така умова багато в чому й забезпечує стратегію психологічної допомоги особистості. При розкритті сутності зазначеного явища, в рамках нашої розвідки, маємо наміри зупинитися на виявленні основних шляхів та способів формування привабливого образу. А також, серед системи самопрезентаційних стратегій визначити ті основні, які є значимими при наданні психологічної допомоги психологом консультантом. Самопрезентаційні стратегії виступають складовими професійного іміджу психолога. Його формування взаємопов'язане з особливостями становлення психології, як науки в цілому, так і її соціальним відображенням в суспільстві. Імідж психолога розглядається як емоційно привабливий для навколишніх образ фахівця, який здатен відповісти ділом на очікування конкретної людини або групи людей та є спроможним надати кваліфікаційну психологічну допомогу. Складові елементи в структурі особистості, від яких можуть відштовхуватися стратегії персоналізації, у побудові її сприятливого іміджу:

- стиль у роботі, під яким розуміється вміння спілкуватися з людьми, знаходити спільну мову, організовувати вироблення спільних рішень, відстоювати та аргументувати власну точку зору в дискусіях;
- принципова думка, що характеризується тим, що, не переслідуючи мету висунення нових поглядів, людина просто ототожнює із собою наявні ідеї та концепції;
- власний характер, якому повинні бути властиві впевненість у собі, чіткість у викладі своєї точки зору, артистизм як здібність захопити й утримати увагу публіки, переконати аудиторію;

Таким чином, оскільки масова свідомість функціонує в стані певної "розірваності", то індивіду слід допомогти у створенні картини світу, стилю мислення способом, який не викличе додаткових труднощів. Цю функцію бере на себе імідж. Він співвідносить інтереси аудиторії, конкретної особистості (професіонала) і каналу комунікації. Потрібно зазначити, що вивчення невербальних засобів самопрезентації було розпочато такими науковцями як: Р.Е. Варданян (2003), М.Н. Котлярова (2001), О.О. Петрова (2000), І.І. Петрова (2003) та ін. основний акцент торкався введення таких понять як «візуальна самоподача образу Я в спілкуванні» та вивчення елементів оформлення зовнішнього вигляду й експресивної поведінки особистості представленої в міміці та жестах.

Вважаємо, що одним із способів формування привабливого образу «Я» психолога консультанта в рамках самопрезентації як складової професійного іміджу є вміння налагоджувати контакт через застосування останнім невербальних засобів спілкування.

Прикладом важливої психологічної ролі невербальних компонентів у процесі мовленнєвого спілкування слугує той факт, що невербальна інформація може як значно підсилити семантичне значення слова, так і суттєво його послабити – аж до повного заперечення суб'єктом сприйняття [7, с.19]. Між вербальним і невербальним каналами існує тісний взаємозв'язок. Невербальна інформація піддається рефлексії тієї людини, яка її передає, а значить – можливий вплив на усвідомлення нею власної невербальної поведінки, а далі – на мовну інформацію. В умовах безпосереднього спілкування людей, тісно пов'язаного з обміном емоційними станами, провідна роль належить такому компоненту невербальної комунікації як міміка. Продукована емоція, за допомогою мімічних паттернів одним із співрозмовників, призводить до змін емоційного стану іншого учасника спілкування, мімічні прояви цього іншого, в свою чергу, призводять до змін емоційного стану першого і т.д. Вочевидь, стає зрозумілим, що для вивчення такого процесу взаємообміну емоційними станами виникає необхідність досліджувати, як людина сприймає ті чи інші мімічні вираження партнерів по спілкуванню.

У вивченні мімічних компонентів невербальної комунікації можна виділити два основні напрямки досліджень. Перший – керується завданням, спрямованим на виявлення елементів обличчя (в першу чергу м'язів), які беруть участь в тих чи інших виразних рухах. Другий – займається проблемою декодування (зчитування) емоцій і віднесенням диференціюванням їх до певних систем та категорій [2, с.110-126]. Сучасні експериментальні дослідження [3] показали, що неконтрольовані мімічні вирази так званих основних або базових емоцій є суто специфічними і розпізнаються з високою мірою точності незалежно від расових, національних і культурних особливостей. На думку одних науковців, таких емоцій є шість: радість, горе, гнів, страх, здивування, відраза-презирство [3]; на думку інших – дев'ять: інтерес, задоволення-радість, здивування, горе-страждання, відраза, гнів, сором, страх, презирство. Коди мімічних паттернів, характерні для цих емоцій, були описані двоюко: по-перше, з вказівкою на групи м'язів, що беруть участь у кожному мімічному вираженні, і, по-друге, з точки зору змін у взаєморозміщенні та формі окремих рис обличчя, також появи видимих змін тону м'язів.

При аналізі мімічних змін були виділені три автономні зони обличчя: область лоба та брів, область очей (очі, зиніці, основа носа) і нижня частина обличчя. Запропоновані своєрідні „формули” мімічних виразів, що фіксують характерні відмінності в кожній із трьох зон обличчя, стали об'єктом вивчення ряду досліджень і в результаті цього були сконструйовані фотоеталони мімічних виразів ряду емоцій [3]. Дослідження показали, що найбільш виразні мімічні прояви локалізуються переважно в нижній частині обличчя і значно рідше – в області лоба та брів. Характерно, що провідні ознаки не локалізуються в області очей. Це, на перший погляд, є дивною обставиною, хоча б тому, що в художній літературі велика увага приділяється саме виразу очей. Дані автори мотивують це тим, що очі являють собою своєрідний, смисловий центр обличчя, де нібито акумулюється вплив сильних мімічних змін верхньої і нижньої частин. Аналіз мімічних виразів дає різноманітну інформацію про загальну мімічну обдарованість особистості, яка розкривається в наступних характеристиках: 1) сильна –

слабка; невизначена-виразна; судомна, гармонійна; 2) різновиди мімічних картин, швидкість зміни мімічних формул, уміння передавати нюанси; 3) міміка – стереотипна – індивідуальна.

На формування вмінь із допомогою міміки передавати емоційні стани, впливають три фактори: 1) вроджені видотипові мімічні схеми, що відповідають певним емоційним станам; 2) набуті, засвоєні, соціалізовані способи прояву емоцій, довільно контрольовані; 3) індивідуальні експресивні особливості, що надають видовим і соціальним формам мімічного вираження специфічних особливостей, які властиві лише даному індивіду. Завданням вивчення міміки в нашому дослідженні є розгляд сукупних ознак, які передають емоційно-оцінне ставлення психолога консультанта до комунікативного акту, а також розгляд мімічних невербальних компонентів, як засобів самовираження, які несуть інформацію про стан учасників спілкування, їх ставлення і до співрозмовників, і до змісту самих висловлювань. Вважаємо, що сукупність мімічних проявів доцільно розглядати в єдності з жестикуляцією та фонаційними компонентами невербальної поведінки, станами та почуттями людини, оскільки саме ці невербальні компоненти є найбільш представленими в репертуарі невербальної поведінки й легше піддаються декодуванню та наділені самопрезентаційними характеристиками.

Відносна самостійність жестів, як складника системи невербальних компонентів комунікації, і в той же час – їх тісний взаємозв'язок із основним комунікативним засобом – мовою, характеризується виділенням різноманітних типів і функцій жестів як поза їх зв'язком із мовленням, так і залежно від того, яку роль вони виконують щодо вербальних засобів. До відносно самостійних жестів можна віднести: ритмічні, вказівні, описово-показові, символічні, емоційні. Ця група жестів характеризується меншою залежністю від конкретного змісту висловлювання і внесенням самостійних смислових відтінків [4, с.26]. Умовне значення, яке склалося серед людей, що спілкуються однією мовою, і закріплене в традиції вживання жесту в спілкуванні мають символічні жести. Досить різноманітними є вказівні жести. Використання цих жестів супроводжується вказуванням рукою, пальцем чи тим, що є в руках на предмет розмови. Вказівним жестом може бути і кивок головою, або ж просто погляд. Супроводжуючи мовлення, вказівні жести, як правило, заповнюють семантичні пропуски в репліці. Описово-показові жести слугують для наочної передачі з допомогою рук форми, розмірів предмету.

Характеризуючи ритмічні жести, Є.В. Красильнікова, відмічає, що вони не локальні за своєю природою, тобто, суперсигментні – вони накладаються на певні фрагменти тексту і підпорядковуються ритму мовлення [4, с. 26]. Емоційні жести, які бажано розглядати разом із мімічними і фонаційними невербальними засобами, можуть передавати інформацію про почуття та стани тієї людини яка їх продукує. Семантично-змістові та смислові характеристики окремих жестів є неоднаковими в різних культурах. Однак, серед них є і подібні жести, до числа яких можна віднести: комунікативні (жести привітання, прощання, привернення уваги, заборони, стверджувальні заперечення і запитальні та ін.); модальні, тобто ті, що виражають оцінку, ставлення (жести схвалення, незадоволення, довіри і недовіри, розгубленості та ін.); описові жести, які мають смисл тільки в контексті мовленнєвого висловлювання. Зокрема, були виділені три групи жестів: комунікативні, модальні (виражають оцінку) і емоційні. Вона описала комунікативні жести, які визначила, як „виразні рухи”, що слугують заміниками елементів мови; а в середині них виділила жести привітання, жести погрози, привертання уваги, кличні, заборонні, стверджувальні, запитальні. Залежно від міри самостійності чи належності до висловлювання, жести можуть або супроводжувати мовлення, доповнюючи його зміст, або ж практично повністю замінювати вербальне повідомлення.

Важливим для нас є те, що в спілкуванні жести виступають, як знакові засоби, і реалізують його основні функції. Саме тому, на наш погляд, класифікацію жестів, запропоновану О.О. Петровою [8], слід вважати найбільш повною і досконалою. Аналіз жестової поведінки людини був проведений автором у рамках психосеміотичного напрямку сучасної психології. Дана класифікація включає три групи жестів:

1. Жести-симптоми (виконують функцію самовираження): а) жести станів; б) жести процесів; в) модальні жести (суб'єктивно-оцінні).

2. Жести-регулятори (регулятивно-комунікативна функція) – управління контактом: а) фатичні жести (вступ у контакт); б) контактні жести (підтримка і підсилення контакту); в) ендні жести (вихід із контакту); г) спонукальні (імперативні) жести – (спонукають партнера до дії).

3. Жести-інформатори (інформативно-комунікативна функція): а) об'єктні; б) суб'єктні.

Нашу увагу привернули детальність і розгорнутість даної типології жестів, врахування психологічних, семіотичних і паралінгвістичних особливостей жестової поведінки мовця, що стає додатковою інформацією про емоційний стан клієнта. У лінгвістичній науці увага до створення типології жестів зростає завдяки зверненню цієї галузі науки до прагматичної, функціональної частини висловлювання. Стає помітним підсилення інтересу до жесту, який супроводжує його і несе комунікативне навантаження, визначаючи однозначність висловлювання, заповнюючи його еліптичність. Є.В. Красильнікова [4], диференціювала жести відповідно до тих функцій, які вони виконують у висловлюваннях із певним комунікативним навантаженням: жест виступає елементом розмежування у повідомленні; жест сприяє виділенню головного на фоні другорядного; жест виділяє нове на фоні даного (рему на фоні теми); жест виконує модальні функції; жестом підтримується емоційність висловлювання; одна з важливих функцій – встановлення і підтримка контакту в спілкуванні; жест, наділений значенням спонуки; – вказівна і зображувальна функції також передаються жестами. Такі характеристики функціональної природи жестової поведінки неодмінно мають усвідомлюватися та аналізуватися психологом консультантом з метою самопрезентації себе клієнту для підвищення ефективності консультативної взаємодії. На різну комунікативну наповнюваність жестових сигналів вказала Є.В. Красильнікова [4], виділяючи серед

них жести-слова і жести-висловлювання. Виконуючи вказівну функцію, жести-слова вживаються поряд із звуковою стороною мовлення і не здатні її залишити. Більш самостійними, внаслідок власної комунікативної сутності, є жести-висловлювання. Вони можуть замінювати мовлення і розумітися без звукового супроводу. Так, наприклад, інтерпретуються без звукового супроводу такі жести: потирання долонями рук одна одну – має значення чогось цікавого, незвичайного, або смачного (в залежності від мовленнєвої ситуації); піднятий до гори великий палець руки (всі інші пальці зігнуті в кулак, рука піднята на рівні грудей) легко розуміється, як „все чудово”, „здорово”, „все добре” та.ін.; нахили голови зі сторони в сторону – непогодження з позицією співрозмовника; нахили голови вперед – згода. Таким чином, аналіз різних типологій кінесичних компонентів невербальних засобів комунікації демонструє складність класифікацій цих сигналів невербальної поведінки і потребує пошуку чинників відносно яких можна було б провести більш універсальну диференціацію жестів людини. Та не зважаючи на це вміння професійно використовувати жести психологом консультантом у професійній діяльності позитивно впливатиме на процес надання психологічної допомоги клієнту, оскільки забезпечуватиме емоційну підтримку останньому.

Висновки. Отже, характеризуючи кінесичні та мімічні компоненти невербальної комунікації, необхідно враховувати ситуацію, в якій знаходяться співрозмовники, їх інтенції, функцію і значення жестів, характер сприйняття жесту та міміки учасниками спілкування. Формування основ використання різноманітних технік, методів, прийомів, засобів з побудови іміджу; покращення самооцінки та інших особливостей особистості, їх врахування при створенні іміджу з опорою на професійну компетентність може бути забезпечено через оволодіння самопрезентаційними стратегіями психолога - практика. Невербальні засоби комунікації забезпечують розуміння прояву щирих почуттів психолога та клієнта, оскільки вони презентуються підсвідомими імпульсами, а неможливість підробити дані імпульси дозволяє довіряти цим засобам більше, а ніж вербальним. Самопрезентаційні технології практичного психолога забезпечують формування його позитивного персонального професійного іміджу. Подальші дослідження з даної проблеми плануємо присвятити розробці тренінгу формування навичок самопрезентації психолога-практика.

Список використаних джерел:

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посібник /Н.Ю. Бутенко.- К:КНЕУ,2005.– 336с.
2. Вальсинер Я. Невербальная коммуникация в дидактике / Я.Вальсинер, Х.Миккин // Уч.зап.Тарт.гос.ун-та.– Тарту, 1974.–Вып. 335(Труды по психологии), Кн.3.– С.47-56.
3. Изард К. Эмоции человека / К.Изард; [пер с англ. А.Татлыбаева]. – СПб.:Питер, 2000.– 464с. – (Мастера психологии).
4. Красильникова Е.В. Жест и структура высказывания в разговорной речи / Е.В.Красильникова // Русская разговорная речь; [отв.ред. Е.А.Земская]; АН СССР ИРЯ. – М., 1983. – С. 214-235.
5. Крижанская Ю.С.,Третьяков В.П. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков.– [2 издание]. – М.: Смысл. Академический проект, 1999. – 279с.
6. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком,1998. -684 с.
7. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические аспекты / В.П. Морозов // Психологич. журнал. – 1993. – №1. – С. 18-31.
8. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе / Е.А. Петрова. – М.: Московское городское педагогическое общество.– М.,1998.-222с.

Резюме. В статье рассматриваются особенности самопрезентации психолога консультанта с помощью невербальных средств общения как стратегия эффективности консультационного процесса. Проведен анализ основных компонентов невербальной самопрезентации с учетом ее значимости в профессиональной деятельности психолога-практика в процессе консультационной беседы. Определены виды, типы, элементы и функции невербальных средств и акцентировано внимание на необходимости их целостного анализа. Условием изучения невербальных компонентов выступает рассмотрение общих показателей, которые передают эмоционально-оценочное отношение психолога консультанта к коммуникативному акту. А также рассмотрение невербальных компонентов, как инструментов самовыражения, которые несут информацию о состоянии участников общения, их отношении и к собеседникам и к содержанию самих высказываний, определяясь в том, что сочетание их проявлений нужно рассматривать в целостности мимики с жестикულიацией и фонационными компонентами невербального поведения, состояниями и чувствами, поскольку они в большей степени представлены в репертуаре невербального поведения, легче декодируются и наделены самопрезентационными характеристиками. Указано на то, что самопрезентационные технологии практического психолога обеспечивают формирование его позитивного персонального профессионального имиджа.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, пространственная организация, эмотивная функция, дистанция, визуальный контакт.

Summary. The article discusses the features of self - presentation psychological consultant using non-verbal communication as part of its professional and analyse strategic features that provide efficiency consultative process. The author analysis main components of non-verbal self-presentation and gives its importance to the professional work

of psychologist practicing in the counselling interview. The condition for the study of non-verbal components acting aggregate consideration of signs that convey emotional and evaluative attitude psychology consultant to the communicative act, as well as consideration of non-verbal components as tools of self-expression, which carry information about the state of the dialogue participants, and their relationship to the interlocutors. The author thesis to content themselves expressions despite the fact that the set of non-verbal expressions should be considered in the unity of gestures and facial expressions components of non-verbal behaviour, feelings and states rights, since the latter are the most represented in the repertoire of nonverbal behaviour easier to decode and endowed self - presentation characteristics. The author proposes and specified that self - presentation technologies provide practical psychologist to form its personal positive professional image. The article examines the peculiarities of self-presentation of psychologist consultant through non-verbal means of communication as a strategy of effectiveness of the consultative process. The analysis of the major components of non-verbal self-presentation in view of its importance in a professional activity of psychologist-practical worker in a process of consultative discussion realized.

Key words: self-presentation, non-verbal communication, self-expression, spatial organization, emotional function, distance, nonverbal behaviour.

УДК 159.923.2

І.М.ХОРЖЕВСЬКА

ЕМПАТІЙНІ ПРОЯВИ У ДИТИНИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Резюме. З урахуванням сучасних наукових положень у статті розкривається зміст поняття «емпатія», аналізуються підходи до формування даної моральної категорії. Описані результати дослідження емпатійних тенденцій у сучасних підлітків

Ключові слова: емпатія, підлітковий вік, моральні почуття, альтруїзм, емоційні реакції.

Постановка проблеми. Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління - не лише завдання, але й обов'язкова умова побудови нового гуманно – демократичного, високоінтелектуального суспільства, що є однією з основних проблем, пов'язаних з розбудовою державності України. Вирішення цього загального завдання реалізується через формування духовно і фізично здорової особистості.

У період нестабільності суспільства, погіршення соціальних умов життя, виникнення напружених ситуацій у взаєминах між людьми, дефіциту спілкування, особливо гостро постає проблема моралі. У таких умовах особливу увагу необхідно приділяти гуманістичному вихованню, адже гуманізм є фундаментом моральності особистості.

Мета: розкрити зміст поняття «емпатія», проаналізувати підходи до формування даної моральної категорії.

Виклад основного матеріалу. Найбільш виражені емоційні реакції, переживання виникають у критичні моменти розбалансованості динамічного процесу взаємодії дитини і суспільства, у так звані "критичні періоди". Саме такий період виникає при переході дитини з молодшого шкільного у підлітковий вік. Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами, що впливають на особистісний розвиток дитини. Вони стосуються фізичної зрілості організму, а також відносин, які складаються у підлітків з дорослими людьми та однолітками. Еталони міжособистісного сприймання, якими користуються підлітки, оцінюючи оточуючих людей, стають все більш узагальненими і співвідносяться з ідеалами, цінностями і нормами. Тому саме у підлітковому віці емпатійність може закріпитися як стійка особистісна якість. Серед моральних явищ виділяються моральні почуття як емоційна сторона моральної діяльності людини. Такі моральні принципи і переконання як людяність, оптимізм, патріотизм, закріплюються у свідомості не тільки у раціональній, але й в емоційній формі, і визначають не лише світогляд, але й світовідчуття людини. Нераціональні за своїм змістом моральні норми, оцінки, ідеали, поняття справедливості, добра і зла, засвоюються людиною перш за все у почуттєвій формі. Всі ті якості, що складають зміст моральної самосвідомості людини, - обов'язок, совість, відповідальність, гідність - також проявляються у переживаннях людини. Керуючись моральними почуттями, людина реагує на ситуацію безпосередньо, на їхній основі діє мимовільно, актуалізуючи узагальнений минулий досвід моральної взаємодії з людьми. Ставлення людини до інших і самої себе відображається в її переживаннях. До моральних почуттів відносять і такі переживання, як співчуття, співпереживання, співрадість. Співчуваючи іншому, людина стверджує його людську цінність.

У психологічних дослідженнях кінця XIX початку XX століття питання емпатії вирішувалось у ході вивчення інших суміжних проблем. О.Ф.Лазурський, вивчаючи явище альтруїзму, зазначає, що воно базується на "психолого-характерологічному комплексі" почуття симпатії або вчуття. С.Л.Рубінштейн бачить емпатію складовою частиною любові. Фізіолог і психіатр В.С.Дерябін відносить співчуття та співстраждання до групи позитивних соціальних почуттів. Б.М.Теплов вважає емпатію функцією "живої уяви", яка уможливорює співчуття іншим. П.М.Якобсон зазначав, що взаємодія почуттів людей у процесі спілкування базується на "механізмі емоційного зараження". Як елемент дитячої рольової гри розглядав емпатію Д.Б.Ельконін. Емпатія, на його думку, сприяє подоланню "пізнавального егоцентризму" шляхом формування когнітивної та емоційної децентрації дитини. Порушена нами проблема розглядається до деякої міри в ряді психолого-педагогічних робіт, присвячених вивченню сфери морального розвитку. Роль емпатійних почуттів (співчуття, співпереживання) у формуванні і розвитку гуманних, доброзичливих відносин дітей один до одного відзначають І.Д.Бех, Б.С.Братусь т. ін. Емпатійні почуття, що виникли як відгук на переживання людей, які знаходяться поруч, дають можливість осмислити необхідність дотримання норм, що регулюють відносини людини з іншими людьми, активно реагувати й усвідомлювати результати своїх вчинків.

Аналіз літературних джерел показав, що проблема емпатії в зарубіжній психологічній літературі розглядається насамперед з погляду розуміння її як переживання певної емоційної модальності, пов'язаного з мотивами поведінки і діяльності. У джерел аналізу цього явища стоять такі дослідники як А.Бен, Т.Ліппс, У.Мак-Дугалла, Г.Олпорт, Г.Райк, Т.Рібо, К.Роджерс, Г.С.Салівен, А.Сміт, Г.Спенсер, З.Фрейд, Е.Фромм і ін. З одного боку, емпатія розуміється як безпосередній емоційний відгук індивіда на переживання чи експресивні знаки обличчя іншого, що виникає незалежно і до усвідомлення джерела та змісту таких переживань. З іншої сторони емпатія наближається до "розуміння" або трактується як емоційний аспект останнього. При цьому загальний зміст існуючих підходів полягає в тім, що особистість і її відносини неможливо зводити до елементарних психічних процесів. Вони мають свій суб'єктивний, особистісний зміст, для розуміння якого необхідно знати ту систему понять, у якій самі індивіди виражають і структурують свій життєвий світ. Розвиток емпатії проходить від нижчих інстинктивних форм до вищих соціальних почуттів і обумовлюється

соціальним впливом, а також системою виховних впливів. Механізмами емпатії є: емоційне зараження, ідентифікація і проєкція. Загалом, у зарубіжних філософських і психологічних дослідженнях емпатії прослідковуються такі тенденції: вивчення емпатійної мотивації просоціальної поведінки; вікової динаміки розвитку емпатійних переживань; виділення емоційної і когнітивної функцій емпатії.

По-перше, емпатія визначається як психічний процес, спрямований на моделювання внутрішнього світу переживань іншої людини. При такому підході до емпатії підкреслюється її динамічний, процесуальний і фазовий характер. По-друге, емпатія розглядається як психічна реакція у відповідь на стимул. По-третє, емпатія визначається як властивість або здатність особистості, яка розкривається в умінні давати опосередкований емоційний відгук на переживання іншого, що включає рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб'єкта емпатії.

В цілому аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що на даний момент відсутні узагальнені дослідження змісту, природи, факторів виникнення емпатії, динаміки її розвитку і форм прояву у дітей різного віку, і, зокрема, підліткового.

Встановлено, що здатність до емпатії звичайно зростає з ростом життєвого досвіду. Емпатія легше реалізується при подібності поведінкових і емоційних реакцій суб'єктів. Емоційний досвід змінюється й збагачується в ході розвитку особистості в результаті співпереживань, що виникають при спілкуванні з іншими людьми, при сприйнятті творів мистецтва, під впливом засобів масової інформації [1, с.621-622].

Є багато спроб визначити поняття «емпатія». К. Роджерс в 1959 році запропонував одне з визначень у ході систематизованого викладу своїх поглядів. Воно полягає в наступному: бути здібним до емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і значеннєвих відтінків. Начебто стаєш цим іншим, але без втрати відчуття «начебто». Так відчуваєш радість або біль іншого, як він їх відчуває, і сприймаєш його причини, як він їх сприймає. Але обов'язково повинен залишатися відтінок «начебто»: начебто це я радію або засмучуюся. Якщо цей відтінок зникає, то виникає стан ідентифікації [2, с.235]. Для формулювання сучасного подання про емпатію можна звернутися до поняття стану або переживання, що було введено Гендліним в 1962 році. Це поняття збагатило розуміння про емпатію у цілому ряді пунктів. Підсумовуючи коротко, Гендлін вважає, що в будь-який момент часу людина випробовує стани, до яких вона може багаторазово звертатися в процесі пошуку їхнього змісту. Вони служать свого роду суб'єктивним орієнтиром у цьому пошуку. Емпатичний терапевт проникливо вловлює зміст стану, пережитого пацієнтом у даний конкретний момент, і вказує на цей зміст, щоб допомогти пацієнтові сконцентруватися на ньому й спонукати пацієнта до подальшого більш повного й безперешкодного переживання події [2, с.236]. Виокремлюють наступні види емпатії: емоційна (заснована на механізмах проєкції наслідування моторним й афективним реакціям іншого); когнітивна (заснована на інтелектуальних процесах – порівняння, аналогія); предикативна (виявляється у здатності передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях).

Як особливі форми емпатії виділяються:

1. Співпереживання - переживання тих же емоційних станів, що випробує інший, через ототожнення з ним;
2. Співчуття - переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого [1, с.622].

Якою би егоїстичною не здавалася людина, у її природі явно закладені певні закони, що змушують її цікавитися долею інших і вважати їхнє щастя необхідним для себе, хоча вона сама від цього нічого не одержує, за винятком задоволення бачити це щастя. З усією своєю енергією й винахідливістю сучасні соціальні психологи досліджують і обговорюють питання про те, яка ж причина такої поведінки [3, с. 577-579]. Серед компонентів емпатії вчені виокремлюють емоційний, когнітивний та поведінковий. Останнім часом до її складових долучають ще й інтуїтивний компонент. У психологічній літературі з дослідження емпатії часто йдеться про те, що необхідною умовою для її виникнення є не лише гуманне ставлення в цілому, а наявність симпатії до об'єкта співпереживання. В педагогічних працях В.О.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі, зазначається, що симпатія, атракція до іншої людини обов'язково виникає при наданні їй допомоги, підтримки, співчуття. «Істинно людську радість можна пережити тоді, коли бачиш, що подарував радість іншій людині» [4]. Крім того, розвиток емпатії допомагає особистості інтеріоризувати традиції, цінності, норми колективу, прийняти стиль керівництва колективом, зрозуміти систему взаємовідносин, зменшити рівень конфліктності в мікро середовищі, підвищити статус особистості. За допомогою емпатії, особистість може точніше оцінити власну позицію в групі, своє реальне становище в колективі, відчути задоволення від спілкування, підвищити впевненість у власних діях, здобути повноправність членства в групі, усвідомити ціннісну єдність з нею [5]. Звичайно ж, уміння привернути до себе людей, здобути їхню симпатію, повагу, значно впливає на здатність особистості до соціальної адаптації в цілому. Та для цього, крім емпатії, потрібні інші риси характеру. Перш за все – впевненість у собі та комунікативна активність. Впевненість у своїх силах, здібностях є результатом переживань людиною своїх можливостей у вирішенні тих завдань, котрі вона сама для себе висуває. Впевнена в собі людина без тривалих вагань береться за вирішення проблем, вона мотивована на успіх, не боїться відповідальності, допомагає іншим, проявляє якості лідера. Саме впевненість є додатковим джерелом активності особистості. Точніше було б сказати, що і впевненість, і активність тісно пов'язані. Адже активна особистість здійснює більше спроб у будь-якій діяльності, здобуває більше досвіду, більше позитивних результатів. А це, в свою чергу, сприяє зростанню впевненості. Одним із проявів впевненості в собі є комунікативна впевненість. Людина, котрій притаманна така властивість, легко вступає в діалог, вільно висловлює думки, не страждає від сором'язливості й страху сказати щось неправильно. Явище комунікативної впевненості є частковим стосовно

загальної впевненості особистості. Чим більше людина спілкується, тим більше комунікативних умінь і навичок набуває, тим впевненіше почувається в різних ситуаціях.

Людина – істота соціальна, відтак змістовне її життя можливе лише за умови підтримання тісних зв'язків із соціумом. Їх стабільність забезпечується дотриманням певних правил суспільного життя, спільної діяльності, спілкування. Одним з механізмів, що робить поведінку людини суспільно прийнятною є емпатія. У практичній частині нашої роботи було проведено дослідження здатності до емпатії підлітків учнів 8 класів за допомогою методики діагностики А. Мехрабієна та Н. Епштейна та аналіз рівня емпатичних тенденцій за методикою В.В. Бойко. За результатами проведеної роботи ми прийшли до наступних висновків:

1. Емпатія - це моральна якість, яка розвивається в залежності від рівня розвитку особистості, її здатності розуміти стан іншого, тісно пов'язана з психологічними новоутвореннями та соціогенними потребами людини і існує в двох основних формах свого прояву - пасивного споглядання (співчуття) і активної дії (співпереживання).

2. Розвиток емпатії як моральної якості протікає в тісному взаємозв'язку з навколишньою дійсністю. У дошкільному і молодшому шкільному віці проходить активне засвоєння і поступове осмислювання знань про моральні цінності і норми, на яких ґрунтуються взаємини людей у суспільстві. Емпатія знаходить своє відображення в системі суспільних відносин і в підлітковому віці стає стійкою особистісною якістю. Таким чином, підлітковий вік є сенситивним для подальшого розвитку і закріплення емпатії в структурі моральних цінностей дитини як стійкої моральної риси.

3. Значною мірою на розвиток емпатії дитини впливають батьки, взагалі родина, стиль спілкування з дитиною.

4. У більшості підлітків спостерігається середній і високий рівень емпатійних тенденцій.

5. Рівень емпатійних тенденцій у жіночої статі вище, ніж у чоловічої, що вірогідно пов'язане з впливом культурних особливостей, очікувань та стереотипів, які проявляються в схваленні більшої здібності до співчуття у жінок, і разом з тим більшій стриманості та категоричності у чоловіків.

6. У хлопців низький рівень емпатичних здібностей превалює над цим рівнем у дівчат, тобто у перехідному віці підлітки чоловічої статі менш схильні до проявів емпатії до оточуючих.

Соціальним фактором у розвитку емпатії є стиль спілкування в сім'ї. Підлітки, які виховуються в сім'ях, де переважає демократичний стиль спілкування, проявляють активну дієву емпатію, спрямовану на розв'язання емпатогенної ситуації (63%). Почуття емпатії у підлітків, які виховуються в атмосфері ліберального стилю спілкування (26%), залежить від змісту цінностей і установок дорослих, супроводжується активною дією, спрямованою на розв'язання емпатогенної ситуації, але є нестійким. В умовах авторитарного стилю спілкування підлітки проявляють пасивно-споглядале, нестійке емпатійне почуття (11%). Важливу роль у розвитку емпатії підлітків відіграють також і біологічні фактори, до яких належать тип темпераменту і стать дитини.

Висновки. Емпатія підлітків має дві форми прояву: співчуття і співпереживання. Між ними знаходиться проміжна ланка, яку ми характеризуємо як активне споглядання, тобто співчуття, що супроводжується бажанням надати допомогу об'єкту емпатії. Прояв емпатії залежить від вольових якостей особистості, завдяки яким підлітки свідомо підкоряють свої дії в емпатогенних ситуаціях значущим і важливим цілям, спираючись на морально-етичні переконання та ідеали. Емпатійні реакції підлітків, що виникають в різних емпатогенних ситуаціях навколишньої дійсності, залежать від таких факторів: стилю спілкування в сім'ї, типу темпераменту, статі. Здатність до емпатії звичайно зростає з ростом життєвого досвіду. Емпатія легше реалізується при подібності поведінкових і емоційних реакцій суб'єктів. Емоційний досвід змінюється й збагачується в ході розвитку особистості в результаті співпереживань, що виникають при спілкуванні з іншими людьми, при сприйнятті творів мистецтва, під впливом засобів масової інформації.

Список використаних джерел:

1. Копорулина В. Н.. Психологический словарь, Ростов-на-Дону: Феникс, - 640 с.
2. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Виллюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер.- М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984.- 288с.
3. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп.— СПб .Питер 2002.- 688 с. (Серия «Мастера психологии»).
4. Амонашвили Ш.А. Как живёте дети? – М.: «Просвещение», 1986.-174с.
5. Рябовол Т.А. Роль емпатії у процесі соціальної адаптації / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, випуск 24.-К., 2004 - С.294-300.
6. Максимець С.М. Вплив емпатійності на соціальну адаптацію майбутніх вчителів. Автореф. канд. психол. наук. Одеса, 2000.- 18с.

Резюме. С учетом современных научных положений в статье раскрывается содержание понятия «эмпатия», анализируются подходы к формированию данной нравственной категории. Описаны результаты исследования эмпатических тенденций в современных подростках

Ключевые слова: эмпатия, подростковый возраст, нравственные чувства, альтруизм, эмоциональные реакции.

Summary. With modern scientific statements in the article reveals the concept of "empathy", analyzes the approaches to the formation of moral categories. We describe the results of empathy these trends in modern teenagers

Keywords: empathy, adolescence, moral feelings, altruism, emotional reactions.

УДК 159.9:316.627

М. С. ЦУКАНОВА

УЯВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ПРО НОРМАТИВНУ ТА ПРОСОЦІАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.

Резюме. У статті здійснено аналіз проблеми вивчення нормативної і просоціальної поведінки як соціально-спрямованих форм людської взаємодії. Відмічається роль системи ціннісних орієнтацій і внутрішньої мотивації при виборі особистістю наднормативної поведінки. Розмірене уявлення про прояви наднормативної поведінки особистості, виділені його форми: власне наднормативна поведінка – внутрішньо обумовлена і псевдо наднормативна поведінка – зовнішньо обумовлена. Встановлено, що наднормативна поведінка особистості в залежності від суб'єктивної оцінки її ролі в реалізації дефіцитарних чи буттєвих цінностей може носити для розвитку особистості конструктивних (можливість реалізації в діяльності завдань особистого росту і саморозвитку) чи деструктивний (нездатність суб'єкта вирішити внутріособистісний конфлікт в рамках обраної просоціальної діяльності в силу дефіциту внутрішніх ресурсів особистості) характер. В зв'язку з цим актуальним стає вивчення механізмів, які відповідають за позитивне формування особистості в соціумі, а також індивідуально-особистісні особливості, які визначають характер наднормативної поведінки особистості. Ідея наднормативної поведінки широко висвітлюється в роботах вітчизняних авторів, які підкреслюють в своїх теоріях значимість проявів над нормативності в психічних процесах: в оволодінні своїми мотивами, в процесі взаємовизначення людини з світом і світу з людиною, в активному і усвідомленому ствердженні людської особистості в діяльності, в здійсненні особистісного вибору, в процесі самовизначення, в необхідності вибору між мотивами, у проявах надситуативної активності. При цьому психологічні причини вибору особистістю наднормативної поведінки розглядаються через призму проблем волі, мотивації, цінностей, свободи, самотранценденції.

Ключові слова: творчий потенціал, індивідуальні цінності, нормативна поведінка, просоціальноповедінка, соціальна позиція, контент – аналіз.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство розкриває перед людиною велику кількість можливостей для щастя. В своїй поведінці особистість може реалізувати творчий потенціал, активну, соціальну позицію, індивідуальні цінності. Життя людини завжди було пронизане відношенням до іншої людини і до суспільства в цілому. Вчинки і поведінка суб'єкта, його уявлення про оригінали людських відносин до себе і до інших регулюються, випрацьованими в суспільній свідомості нормами і правилами поведінки особистості; людина оцінює, розуміє, інтерпретує ці норми. [1] Аналіз поняття «норми», так як люба поведінка людини в соціумі оцінюється і регулюється з точки зору визначених стандартів, еталонів і норм, прийнятих в даному суспільстві. Особистості сучасного суспільства закладається в тому, що норми не регламентують в деталях поведінки людини, вони задають орієнтири людської поведінки. Випрацьовуючи норми відносин і поведінки, члени суспільства виходять із уявленн про «необхідне», що визначає внутрішню монолітність соціальних норм і наявність санкцій за їх порушення [4].

Особливості сучасного суспільства заключаються в тому, що норми стають все більше розмитими, невизначеними, вони більше не вказують як потрібно поступати, а тільки задають орієнтири поведінки особистості. Наприклад, сім'я завжди була важливою цінністю для суспільства, а шлюб – важливішим соціальним інститутом. Цінність сім'ї і шлюбу важливі і сьогодні, але разом з тим широко обговорюється гідність неофіційного шлюбу – співмешкання, а також можливість офіційного реєстрування одностатевих шлюбів. Суспільство проявляє терпимість до наркоманії, алкоголізму і інших особливостей, як і раніше вважали хворобами і недопустимими в суспільстві. І на кінець, колективізм я спосіб соціального буття замінився індивідуалізмом: сьогодні особистість все більше прагне до індивідуальних досягнень, реалізації егоцентричних інтересів. Така особистісна позиція тепер не засуджується. Все це призводить до того, що уявлення про норму і нормальну поведінку змінюються. [9] Окрім того, традиційним для гуманітарних наук являється питання про те, наскільки кожна людина засвоїла соціальні норми, наскільки вони стали для неї моральним імперативом, адже саме від цього залежить їх діяльність. А в сучасній психології, орієнтованій на екзистенціальну парадигму здійснюється акцент на вивчення конкурентних ситуацій людського буття, ставляться ще питання про специфіку розуміння соціальних норм особистістю. Це питання полягає в тому, які смисли випрацьовує особистість по відношенню до тих екзистенціальних ситуацій, в яких вона виявляється. [9]

Для психолога важливим полягає питання не тільки в тому, як і в якій степені соціальні норми засвоюються і реалізуються в поведінці, а наскільки і як ці норми розуміються самою особистістю. Про це писали в своїх працях В. Фанкл і С.Л. Рубінштейнт, яких вважають засновниками психології людського буття. [8] На думку В. В. Знакова, Х. Г. Гадамера, П. Ріккерарозуміння є не тільки пізнавальним, але і екзистенціальним феноменом. Це універсальна здібність людини, яка реалізується в його способах, буття в світі. Екзистенціальний

ракурс його розгляду передбачає вивчення конкретних ситуацій буття людини і цілісного їх розуміння. [1] Проблема вивчення нормативної поведінки пов'язана з феноменом про соціальної поведінки.

Просоціальна поведінка – це дія направлена на благо суспільства організацією або окремою людиною безкорисно, без розрахунку на нагороду. [2] При аналізі мотивів про соціальної поведінки виділяються наступні підходи: біологічні, згідно якому альтруїзм чи асоціальна поведінка виникає під дією причин – вибору родичів і взаємної вигоди (в даному підході мова йде про існування так званого «гена альтруїзму»); індивідуалістичний підхід, яких розглядає зв'язок між готовністю допомогти і настроєм людини; міжособистісний підхід – який розглядає міжособистісні відносини в яких люди прагнуть почувати себе краще чи отримати щось взамін (кар'єрний ріст, приналежність до групи, соціальну пристосованість) зниження провини, підвищене почуття власної гідності і т.д. [5] При цьому за зовні просоціальною поведінкою може приховуватися далеко не про соціальний мотив. В сучасному суспільстві поширеною являється ситуація, коли людина, використовуючи зовні соціально-схвалюючі форми поведінки, вирішує свої внутрішні проблеми, при цьому за рахунок наявності деякої егоїстичної тенденції її поведінка скоріше буде являтися псевдоальтруїстичною, псевдонаднормативною, ніж власне просоціальною.

Таким чином, просоціальна поведінка включає в себе альтруїзм і допомагаючу поведінку, яка направлена на надання допомоги тому, хто її потребує. Просоціальна поведінка характеризує вчинки, які здійснюються однією людиною для іншої заради її користі. Це визначення вірне в тому випадку, коли допомагаючий очікує від здійсненого вчинку наслідки у вигляді духовної чи матеріальної вигоди. Ситуації просоціальної поведінки складають найважливішу частину соціального буття людини, в них проявляються, як зазначив С. Л. Рубінштейн, «людське в людині».[8] Наднормативна поведінка особистості також являється просоціальною в тому сенсі, що вона орієнтовна на благо іншої людини чи суспільства в цілому. При цьому саме в про соціальній діяльності виражається смислова сутність наднормативної активності особистості. Однак, якщо нормативна поведінка обмежена усвідомленням і реалізацією соціальної норми, то наднормативна поведінка передбачає вихід з а межі існуючої норми, її творче перевтілення. У контексті співвідношення норми і відхилення, наднормативна поведінка являється протилежною в соціальному сенсі по відношенню до девіантної поведінки. Якщо девіації – це негативне відхилення, то наднормативна поведінка – це позитивне відхилення від норм поведінки. Позитивні відхилення від норм поведінки активно вивчалися в 60-80-х рр. XX ст. в працях А.С. Асмолова, А.Н. Леонтева, Р.С. Немова, А.В. Петровського та інших.

Теоретичною базою для розуміння феномену «наднормативної поведінки» являється закладене в працях Р.С. Немова поняття «наднормативна активність». На думку Р.С. Немова, наднормативна поведінка відрізняється від нормативної більш прогресивним характером діяльності одних особистостей і соціальних груп порівняно з іншими [7]. Наднормативна поведінка є соціально-психологічне вираження активної соціальної позиції особистості. При цьому до наднормативної поведінки не відносяться ті форми суспільно корисної діяльності, які орієнтовані тільки на притримування соціальних норм, які вже, в ході чого досягаються цінності, значимі для особистості. В цілому все життя людини являє собою сукупність виборів, за допомогою яких людина конструє і втілює сама себе. При цьому людина вільна у своєму виборі, але і бере на себе за нього відповідальність. На думку А. Маслоу, «людина дійсно наділена власною, тільки йому притаманною природою, дійсно володіє внутрішнім стержнем, і щасливий той, кому вдається зрозуміти самого себе» [5]. При цьому не виключається засвоєння особистістю зовнішніх вимог соціуму, але передбачається необхідність їх зв'язку із внутрішніми орієнтирами.

При орієнтації особистості тільки на зовні вимоги соціуму поведінка буде носити просоціальний характер, але не буде орієнтована на вихід за межі необхідного і належного, буде пов'язана тільки з реалізацією соціальних норм і задоволення потреб; в цьому випадку ми можемо говорити про псевдонаднормативну поведінку. Власне наднормативна поведінка буде носити особистісно-значимий характер і розглядатися особистістю як природна можливість самоздійснення, саморозвитку і самобудування. [9] Наднормативна поведінка являє собою особистісний вибір, який буде повний переважанням психологічних потреб над біологічними, здібності особистості управляти своїм життям і власним розвитком, прийняттям на себе відповідальності за події власного життя, власної активності суб'єкта, прагнення особистості жити життям, а не проживати його. [4] Дослідження про соціальної поведінки особистості довгий час здійснювалося лише на заході, починаючи з 60-х років минулого століття. У вітчизняну психологію цей соціально-психологічний феномен тільки починає входити, долаючи труднощі теоретико-методологічної невизначеності щодо самої сутності феномену. Дані дослідження проводилися вченими А.С. Ширяєвою, О.О. Поляковою, О.В. Тюріною, Н.С. Смоленцевою та іншими. [9]

Спираючись на описані теоретичні уявлення та практичний матеріал вищезазначених авторів нами було проведено дослідження про соціальної поведінки студентів психолого-природничого факультету. Вибірку становили 73 студента віком 19-21 рік. Опитування проводилося за спеціальним опитувальником, який включав ряд питань: «Я зобов'язаний і я роблю... по відношенню до сім'ї », «Я зобов'язаний і я роблю ... по відношенню до друзів», «я зобов'язаний і я роблю... по відношенню до однокласників, «я же зобов'язаний, але я роблю... по відношенню до сім'ї» і т.д. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що у сучасної молоді існують визначені особливості про соціальної поведінки. Особливо це стосується питання по відношенню до сім'ї, друзів, однокласників. Так, речення «я зобов'язаний і роблю...по відношенню до сім'ї» студенти доповнили 37 різних варіантів нормативної поведінки є смислова одиниця – «допомагаю» - її вказало 95,5% студентів. На другому місці в ранзі нормативних вчинків стоїть така смислова одиниця як «поважаю» - її

відмітили 43,2% студентів. Даліше в ранзі «турбота про сім'ю»(37,7%), люблю – 25,6%, «надаю моральну підтримку»(21%), «приймаю участь у вирішенні проблем»(11%), «надаю матеріальну допомогу»(9,9%). Підводячи підсумки, можна зробити висновок про те, що студентам важливою виявилася норма допомоги, яка реалізується ними по відношенню до близьких людей – друзів, сім'ї, одногрупників і т.д. Цікаво відмітити, що у студентів практично однаково відмічається норма допомоги і як норма, і як наднорма.

Висновки. Отже, психологічний аналіз дозволив припустити, що коли по зовнішніх ознаках поведінка може носити наднормативний характер, але по внутрішньому змісті – адаптаційний характер. Наднормативна діяльність особистості буде прагнути реалізувати дефіцитарні потреби. Коли ж особистість буде задовольняти побутові потреби і реалізовувати мета – цінності, зміст наднормативної поведінки буде носити характер потоку, в ході якого особистість буде перетворювати оточуючу дійсність і себе в ній. Тому наднормативна поведінка передбачає активну, прогресивну життєву позицію, вихід особистості за межі належного і необхідного, орієнтацію на творче перетворення, реалізацію, вищих цінностей безпосередністю про соціальної діяльності, в якій особистість вдосконалюється і само розвивається.

Список використаних джерел:

1. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия. / В.В. Знаков. // Психологический журнал. 2000. Т.21. №2. – С.7-15.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. - СПб.:Питер, 2004. – 512с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев.- М.,1977.
4. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным : социогенез и феноменология ценностной регуляции и деятельности. / Д. А. Леонтьев // Вести. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1996. – №4.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. / А. Маслоу. – М., 1999.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. – СПб., 2001.
7. Немов Р.С. Сверхнормативная деятельность, как выражение активной социальной позиции колликтива и личности. / Р.С. Немов // Вопр. психологи. – 1995. – №2.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.А. Рубинштейн. – СПб., 2000.
9. Ширяева А.С. Феномен сверхнормативного поведения личности в отечественной и зарубежной литературе / А.С. Ширяева // Вестник КРАЦНЦ. Гуманитарные науки, 2011. - №2.

Резюме. В статье дан анализ проблемы изучения нормативного и просоциального поведения как социально одобряемых форм человеческого взаимодействия. Отмечается роль системы ценностных ориентаций и внутренней мотивации при выборе личностью сверхнормативного поведения. Расширено представление о проявлениях сверхнормативного поведения личности, выделены его формы: собственно сверхнормативное поведение – внутреннее обусловленное и псевдосверхнормативное поведение – внешне обусловленное. Установлено, что сверхнормативное поведение личности в зависимости от субъективной оценки его роли в реализации дефицитарных или бытийных может носить для развития личности конструктивный (возможность реализации в деятельности задач личностного роста и саморазвития) или деструктивных (неспособность субъекта разрешить внутри-личностный конфликт в рамках выбираемой просоциальной деятельности в силу дефицита внутренних ресурсов личности) характер.

Идея сверхнормативного поведения была широко выделена в работах отечественных авторов, которые в своих теориях подчёркивают значимость проявления сверхнормативности психических процессах: в овладении своими мотивами, в процессе взаимоопределения человека с миром и мира с человеком, в активном и осознанном утверждении человеческой личности в деятельности, в осуществлении личностного выбора, в процессе самоопределения, необходимости выбора между мотивами, в проявлении надситуативной активности.

Summary. This paper analyzes the problems of studying the legal and prosocial behavior as socially - oriented forms of human interaction. The role of valuable orientations and intrinsic motivation in choosing extra-individual behavior it is noted. The understanding of the behavior of the individual manifestations of extra- highlighted its forms was measured: the actual excessive behavior - internally due to excessive behavior and pseudo - externally caused . Was found out that excessive individual behavior that is based on subjective evaluation of its role in realizing defitsytarnyh or existential values can be worn for personal development design (the ability to implement business objectives for personal growth and self-development) or destructive (the inability of the subject to decide intrapersonal conflict within selected prosotsialnoyi activities because of shortage of internal resources of the individual) character.

Because of this the study of the mechanisms responsible for positive identity formation in society and individual personality traits that define the nature of extra- person's behavior is needed and necessary.

The idea of extra behavior is widely covered in the works of local authors who show the importance of their theories of normative manifestations of mental processes : in mastering of his motives in the process of inter- human world and the world of man, active and conscious assertion of the human person in activities in exercise of personal choice , in the process of self-determination of the need to choose between motives in forms of activity. Thus the psychological reasons for the choice of extra-individual behavior are considered in the light of the problems will, motivation, values, freedom, selftrensendeishen..

УДК 316.77:37.03

Т.Д.ЩЕРБАН

ПСИХОЛОГІЧНО-ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Резюме. У ході дослідження емоційного вигорання уточнено зміст поняття синдрому емоційного вигорання. А саме, синдром емоційного вигорання – це процес поступового втрачання емоційної, пізнавальної та фізичної енергії, що виявляється в ознаках емоційного та інтелектуального виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зменшення почуття задоволення від виконаної роботи. Емоційне вигорання – це динамічний процес і виникає поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу, коли в наявності всі три фази стресу: нервові напруження, резистенція (опір) та виснаження. З'ясовано, що синдром емоційного вигорання розвивається в процесі професійної діяльності педагога у формі стереотипу емоційного поведінки, який проявляється в особливостях професійного спілкування. Результатами дослідження доведено, що емоційне вигорання детермінується комплексом факторів, які включають індивідуально-психологічні особливості педагога і специфічні особливості професійної діяльності емоційного характеру. Результати емпіричного дослідження дозволили виокремити якості особистості, які впливають на синдром емоційного вигорання: невротичність; спонтанна агресивність; депресивність; сором'язливість; емоційна лабільність. Результати емпіричного дослідження також дозволили констатувати схильність до синдрому емоційного вигорання вже на етапі навчання у ВНЗ.

Ключові слова: синдром емоційного вигорання, нервові напруження, резистенція, виснаження, стереотип емоційної поведінки, емоційна стійкість, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Сьогодні до особистісних та професійних якостей працівника ставляться високі вимоги. У роботі будь-якого спеціаліста багато ситуацій, пов'язаних з переживанням стресу і високим емоційним напруженням. Важливим показником професіоналізму сучасного фахівця є його психологічна стійкість. Питання про адекватність засобів формування даної складової діяльності залишається недостатньо вивченим.

Мета: охарактеризувати синдром емоційного вигорання розвивається в процесі професійної діяльності педагога у формі стереотипу емоційної поведінки

Виклад основного матеріалу. В психологічній літературі накопичений великий матеріал з вивчення професійної діяльності (Л.Г.Борисова, В.І.Загвязинський, В.О.Кан-Калик, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, Г.С. Сухобская, В.Д.Шадріков та ін.), де ставиться питання про взаємовплив теоретичних знань і практичного досвіду працівника з точки зору розвитку його мислення, його діяльності, творчого потенціалу його особистості в цілому. Отже, проблемою представленого дослідження виступає вивчення синдрому емоційного вигорання (СЕВ) педагогів як найважливішої умови не тільки їх психологічної стійкості, але і професійного зростання, психологічного здоров'я, а також продуктивного спілкування. У психологічній літературі відчувається дефіцит у подібних дослідженнях, які, є необхідними, бо їх результати можуть допомогти вирішувати проблемні питання емоційного комфорту на робочому місці. Актуальність представленого дослідження ще й в тому, що проблема формування психологічної стійкості та профілактики синдрому емоційного вигорання не стала частиною професійної підготовки майбутніх вчителів, має як недостатнє як теоретичне, так і практичне обґрунтування.

Тому, об'єкт представленого дослідження – процес емоційного вигорання у професійній діяльності вчителя. Предмет дослідження склали психологічні особливості формування психологічної стійкості до емоційного вигорання майбутніх вчителів. Мета дослідження – виокремити психологічні особливості процесу емоційного вигорання у майбутніх педагогів.

Для розв'язання поставлених завдань було застосовано такі методи: аналіз і узагальнення наукової літератури; методи дослідження психічного стану і комунікативних властивостей особистості вчителя: методики: модифікований опитувальник FPI, AVEM. Аналіз наукової психологічної літератури дозволяє уточнити зміст поняття емоційного вигорання, а саме, синдром емоційного вигорання – це процес поступового втрачання емоційної, пізнавальної та фізичної енергії, що виявляється в ознаках емоційного та інтелектуального виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зменшення почуття задоволення від виконаної роботи. Таким чином, емоційне вигорання працівника – емоційне та інтелектуальне виснаженням, фізична втома, особистою відстороненістю і зменшенням почуття задоволеності від результатів праці. Підкреслимо, що емоційне вигорання – це динамічний процес і виникає поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу, коли в наявності є всі три фази стресу: нервові напруження, резистенція (опір) та виснаження. З'ясовано, що синдром емоційного вигорання розвивається в процесі професійної діяльності у формі стереотипу емоційного поведінки, який виявляється в особливостях професійного спілкування.

На основі теоретичного аналізу проблеми з'ясовано, що емоційне вигорання детермінується комплексом факторів, які включають індивідуально-психологічні особливості працівника і специфічні особливості професійної діяльності емоційного характеру [2, 5, 6]. Виходячи з мети і завдань дослідження, було розроблено програму емпіричного дослідження емоційного вигорання в професійній діяльності вчителів. Таким чином, у дослідженні, мета якого – вивчення психологічних особливостей емоційного вигорання, протестовано

вчителів, в кількості 25 осіб, та студентів 3-го і 5-го курсів спеціальності «Початкова освіта», в кількості 60 осіб (всіх протестованих – 85 осіб жіночої статі). Дослідження проводилось за етапами: фіксація діагностичних показників студентів; фіксація діагностичних показників працівників вчителів; аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення отриманих результатів.

Для того щоб визначити рівень емоційного вигорання було використано наступний психодіагностичний інструментарій: методика діагностики рівня емоційного вигорання Бойко; опитувальник FPI; опитувальник AVEM. На основі дослідження за представленими методиками ми прагнули виявити психологічні особливості формування та розвитку емоційного вигорання. Згідно аналогічних досліджень, проведених психологами, СЕВ вважається сформованим, якщо є сформованою хоча б одна з фаз [3, 7]. Згідно представлених результатів, всю діагностичну вибірку можна розділити на три групи, за таким критерієм як, сформованість фаз: 1 група - синдром повністю сформувався хоча б в одній з фаз; 2 група - синдром знаходиться в стадії формування хоча б в одній з фаз; 3 група - синдром не сформувався. Отримані результати свідчать про наступне. По-перше, СЕВ найбільш явно сформований у студентів саме 3-го курсу. Це є важливим та тривожним результатом, адже він доводить наявність сформованого синдрому ще під час навчання у вузі. Це негативне явище виявлено в половини студентів, і не може пройти повз увагу психологів університету.

По-друге, викликає занепокоєння результати досліджень групи «ризик», до якої відносимо респондентів, для яких характерною є стадія формування СЕВ хоча б в одній з фаз. Як засвідчують представлені результати, в студентів та вчителів існує досить висока вірогідність формування СЕВ. Найбільш негативний результат демонструють педагоги, в яких дана стадія сформована у 47%. Узагальнюючи результати, слід відмітити наступні тенденції: наявність достатньо великої групи працівників, студентів, яким притаманна висока імовірність розвитку СЕВ. Це не може задовольняти сучасним вимогам освіти щодо підготовки професійних кадрів. Щодо дослідження вибірки вчителів шкіл. Слід звернути увагу на результат щодо емоційного вигорання педагогів, як на стадії сформованості, так і на стадії формування, що складає відповідно 40% і 47%. Цікавим є той факт, що у даній категорії відсутні спеціалісти зі стажем більше 30 років. Це свідчить про те, що здобуття практичного досвіду, вироблення власного стилю спілкування допомагає успішно «боротися» зі СЕВ.

Результати дослідження переконують, що визначальним компонентом синдрому емоційного вигорання як для студентів, так і для вчителів є «Резистенція», яка характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з клієнтами, колегами, розширенням сфери економії емоцій, бажанням бути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо. Слід зазначити, 47%, 33% і 40% діагностованих мають високий рівень розвитку саме цього компонента. Тобто можна стверджувати, що розвиток емоційного вигорання відбувається саме через цей компонент синдрому. Доцільно звернути увагу, що фаза «Напруження» є домінуючою у студентів 3-го курсу (33%), яка характеризується відчуттям емоційного виснаження, втоми, викликаною навчально-професійною діяльністю. Діяльність і студентів, і вчителів супроводжується емоційними перевантаженнями. Результати дослідження доводять, що за таких умов люди схильні реагувати згортанням комунікативної діяльності. Для того, щоб зберегти своє здоров'я, вони часто вдаються до тактики економії емоцій, вибудовують захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування.

Аналізуючи отримані результати, можна стверджувати, що у фазі «Напруга» домінує симптом «переживання психотравмуючих обставин» в усіх групах (відповідно 53% студентів 3-го курсу, 17% випускників та 40% педагогів). Це означає, що відбувається вплив психотравмуючих факторів, зростає напруга, яка виливається у відчай і обурення. Нерозв'язність ситуації призводить до розвитку компонентів вигорання. Відчуття «незадоволеності собою» практично не сформовано, за винятком 7% третьокурсників. Це свідчить про те, що ні студенти, ні вчителі не відчувають незадоволення собою в обраній професії і конкретними обставинами на робочому місці так і в навчальних умовах. Проте, досить тривожними є результати щодо стадії формування цього компоненту (17% студентів і 20% педагогів). Це підтверджує, що починає діяти механізм «емоційного переносу», тобто вся сила емоцій направляється не «від себе», а «на себе». І проявляється це в інтенсивній інтеріоризації обов'язків, підвищеній совісності, та почутті відповідальності, що, без сумніву, нагнітає напругу, а на наступних етапах «вигорання» може провокувати психологічний захист.

Симптом «загнаності в клітку» вже є сформованим у студентів 3-го курсу (20%), але у випускників знижується вдвічі. В середньому у 30% студентів він у стадії формування. Це означає, що молоді люди відчувають або починають відчувати стан інтелектуально-емоційного затору, глухого кута. До цього можуть призводити організаційні недоліки, повсякденна рутинна і т.д. у групі працівників цей симптом не спостерігається. Останній симптом даної фази, симптом «тривоги і депресії» склався у значній кількості студентів 3-го курсу (53%). Це доводить, що студенти відчувають напругу у формі переживання ситуативної та особистісної тривоги, можливо і розчарування в обраній професії. Сформований симптом нервової тривожності означає початок опору стресових ситуацій та початок формування емоційного захисту. У випускників даний симптом виражений набагато менше (17%). Доцільно відзначити, що фаза «Напруги» сформувалась у 33% третьокурсників, 10% випускників і 13% педагогів. У фазі «Резистенції» домінуючим є симптом «неадекватного емоційного реагування». Даний симптом склався у 67% студентів 3-го курсу, 60% п'ятикурсників і 53% працівників. Сформованість цього симптому доводить те, що професіонал перестає вловлювати різницю між двома принципово відмінними явищами: економним проявом емоцій і неадекватним емоційним реагуванням. Неадекватна «економія» емоцій обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування в ході робочих

контактів. При цьому людині здається, що вона чинить правильно. Суб'єкт спілкування при цьому фіксує зовсім інше – емоційну черствість, байдужість і неповагу до особистості.

Наступним є симптом «редукції професійних обов'язків», який в середньому сформувався 63% студентів та 53% педагогів. Це означає, що наявні спроби полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають емоційних витрат. Одним із прикладів такого спрощення є нестача елементарного впливу на учнів та колег. У працівників це також може свідчити про професійну деформацію – зміни характеру, що виникають в результаті багаторічної професійної діяльності. Далі є «розширення сфери економії емоцій». Цей симптом склався у 30% студентів і 67% вчителів. Це свідчить, що дана форма захисту здійснюється за межами професійної діяльності – у спілкуванні з рідними, друзями. На роботі вони тримаються відповідно до нормативів, а вдома замикаються або, гірше того, є агресивними у спілкуванні з ними. Найменш вираженим у цій фазі виявився симптом «емоційно-моральної дезорієнтації». Він склався у 27% педагогів та приблизно у 16% студентів. Для таких особистостей настрої і суб'єктивні вподобання впливають на виконання професійних обов'язків. Вони намагаються вирішувати проблеми підопічних за власним вибором, вирішуючи хто «гідний, а хто ні». В цілому фаза «Резистенція» сформована у 47% студентів третього курсу, 36% п'ятикурсників і 42% педагогів.

У фазі «Виснаження» домінуючим є симптом «емоційного дефіциту», який склався у 30% третього курсу, але практично не склався, відсутній в інших групах діагностованих. Цей симптом виявляється у відчутті власної нездатності допомогти суб'єктам своєї діяльності в емоційному плані. Якщо позитивні емоції проявляються все рідше, а негативні частіше, значить симптом посилюється. Грубість, дратівливість, образи – прояви симптому «емоційного дефіциту». Наступним за ступенем вираженості є симптом «особистісної відстороненості». Симптом склався у 27% третьокурсників, 17% п'ятикурсників, і майже відсутній у вчителів. Даний симптом виявляється в процесі спілкування у вигляді часткової втрати інтересу до суб'єкта професійної діяльності. Симптом «психосоматичних та психовегетативних порушень» склався у середньому у 21% студентів, і лише у 7% педагогів. Найменш вираженим виявився симптом «емоційної відстороненості». Сформувався лише у 7% студентів, у вчителів – відсутній. Студенти, уражені цим симптомом, майже повністю виключають емоції з професійної діяльності. Їх майже не хвилюють ні позитивні, ні негативні обставини. В цілому, фаза «Виснаження» сформована у 21% студентів 3-го курсу, 7% випускників, і не сформована у педагогів. Таким чином, бачимо, що найбільша кількість діагностованих знаходиться у другій фазі емоційного вигорання, у фазі «Резистенція». Щодо результатів дослідження вияву особистісних чинників даного явища за методикою FPI. У даному аналізі особливий інтерес для нас представляють студенти та вчителі, які увійшли або в групу, де вигорання відбулося хоча б в одній з фаз, або в групу, де вигорання не відбулося.

З метою виявлення особистісних чинників, що впливають на виникнення вигорання, необхідно порівняти особистісні якості, притаманні студентам 3-го та 5-го курсів, та педагогам. Для діагностики цих якостей був використаний багатofакторний особистісний опитувальник FPI. Значущими є показники за наступними шкалами: невротичність; депресивність; спонтанна агресивність; сором'язливість; емоційна лабільність. Високі показники за шкалою невротичності відповідають вираженому невротичному синдрому астеничного типу із значними соматичними порушеннями, тобто такі особи нервові, хворобливі, не вміють вийти з положення, малозначні та індиферентні подразники легко викликають неадекватні бурхливі спалахи роздратування і збудження. Як ми бачимо кількість таких педагогів у групі, де вигорання відбулося, вища на 33% у студентів 3-го курсу, на 38% – у випускників. У вчителів невротичність повністю відсутня у групі, де СЕВ не сформований.

Високі показники за шкалою спонтанної агресивності свідчать про відсутність соціальної конформності, поганий самоконтроль та імпульсивність. Особи з високими показниками спонтанної агресивності прагнуть одразу задовольнити свої бажання, не замислюючись про наслідки своїх вчинків, діють імпульсивно та непередумано, тому не отримують користі зі свого негативного досвіду, у них неодноразово виникають труднощі одного і того ж характеру. У групі, де вигорання не відбулося, показники за даною шкалою значно нижчі. Варто відзначити, що спонтанна агресивність у педагогічних працівників має низький рівень як в першій, так і в другій групах. Високі показники за шкалою депресивності характерні для людей з депресивним синдромом. Такі люди боязкі, невпевнені в собі, занурені у власні переживання, будь-яка діяльність для них важка, неприємна, протікає з почуттям надмірного психічного напруження, швидко стомлює, викликає відчуття повного безсилля і виснаження. Високі показники депресивності виявлено лише у групі, де СЕВ є сформованим, тобто можна говорити, що дана якість чинить значний вплив на формування вигорання. Високі показники за шкалою сором'язливості відображають наявність тривожності, скутості, невпевненості, наслідком чого є труднощі в соціальних контактах. Особи з такими показниками відтягують момент прийняття рішень, фаза боротьби мотивів сильно затягнута, що перешкоджає власне прийняттю рішення. Кількість таких працівників у групі зі сформованим синдромом, є переважною. Осіб з низькими показниками у цій групі практично не виявилось. За шкалою емоційної лабільності високі показники фактично мають діагностовані з другої групи. Високі показники за даною шкалою вказують на нестійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. Такі особи жіночні, занурені у фантазії. Такі результати можуть бути пов'язані зі станом дезадаптації, тривожністю, вираженою дезорганізацією поведінки.

Підводячи підсумки, можна припустити, що особам зі сформованим синдромом емоційного вигорання, більш притаманні такі якості як: невротичність, депресивність, сором'язливість, вони більш схильні до зміни настрою. І навпаки, ті, в кого синдром не є сформованим, – більш маскулітні, мають менш виражені невротичність і депресивність, вони менш сором'язливі (що підтверджується менш вираженою фемінністю), а

також мають менш виражену емоційну лабільність. Отже, гіпотетично можна стверджувати, що наявність даних особистісних характеристик може впливати на формування і розвиток синдрому емоційного вигорання. Оцінку ступеня психічного навантаження досліджуваних відображають окремі шкали опитувальника AVEM. У табл. 1 представлені середні значення та стандартні відхилення показників шкал опитувальника.

Таблиця 1

**Середні значення та стандартні відхилення шкал AVEM
(N = 30, 30, 15)**

ШКАЛА		3 курс		5 курс		Вчителі	
		M	SD	M	SD	M	SD
BA - Суб'єктивне значення діяльності	Професійна активність	4,23	1,56	5,14	1,3	5,43	1,21
BE - Професійні домагання		5,23	1,23	6,57	1,70	5,79	1,05
VB - Готовність до енергетичних витрат		4,77	1,45	6,00	1,89	6,00	1,62
PS - Прагнення до досконалості		5,23	1,53	6,24	1,34	6,21	1,31
DF - Здатність підтримувати дистанцію по відношенню до роботи		5,85	1,4	5,43	1,9	4,21	1,89
RT - Тенденція до відмови в ситуації невдачі	Психічна стійкість і стратегії подолання	6,31	1,65	5,29	1,56	5,29	1,20
OP - Активна стратегія вирішення проблем		5,08	1,68	5,33	1,45	5,5	1,22
IR - Внутрішній спокій і рівновага		3,69	1,32	4,57	1,30	3,93	1,27
EE - Почуття успішності в професійній діяльності	Емоційне відношення до роботи	3,38	1,38	3,95	1,04	3,79	1,72
LZ - Задоволеність життям		4,15	1,83	4,86	1,73	5	1,24
SU - Почуття соціальної підтримки		3,23	1,37	4,19	1,69	4,43	1,77

Як свідчать вище наведені дані, третьокурсники характеризуються низькою активністю у навчальній діяльності, що виявляється в заниженій схильності до енергетичних витрат і низьких професійних домаганнях. Аналогічні показники випускників та педагогів мають вище значення, що говорить про підвищення активності. Одночасно відзначається зниження почуття успішності в професійній діяльності, загальної задоволеності життям, а також недостатньо сформовані здібності до активного вирішення виникаючих проблем. Останнє можна було б пояснити низьким почуттям власної компетентності та зниженим контролем ефектів своїх дій. Високий рівень активності знаходиться у відповідності з помірною тенденцією до відмови в ситуації невдачі.

Підсумовуючи відмітимо наступне. В ході дослідження емоційного вигорання уточнено зміст поняття синдрому емоційного вигорання. А саме, синдром емоційного вигорання – це процес поступового втрачання емоційної, пізнавальної та фізичної енергії, що виявляється в ознаках емоційного та інтелектуального виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зменшення почуття задоволення від виконаної роботи. Підкреслимо, що емоційне вигорання – це динамічний процес і виникає поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу, коли в наявності всі три фази стресу: нервові напруження, резистенція (опір) та виснаження. З'ясовано, що синдром емоційного вигорання розвивається в процесі професійної діяльності педагога у формі стереотипу емоційного поведінки, який проявляється в особливостях професійного спілкування.

Результатами теоретичного дослідження доведено, що емоційне вигорання детермінується комплексом факторів, які включають індивідуально-психологічні особливості педагога і специфічні особливості професійної діяльності емоційного характеру. Результати емпіричного дослідження дозволили виокремити якості особистості, які впливають на синдром емоційного вигорання: невротичність; спонтанна агресивність; депресивність; сором'язливість; емоційна лабільність. Результати емпіричного дослідження також дозволили констатувати схильність до синдрому емоційного вигорання вже на етапі навчання у ВНЗ.

Висновки. На основі результатів дослідження можна розробити концептуальні засади формування психологічної стійкості щодо емоційного вигорання з метою попередження і надання допомоги вчителям і студентам педагогічних спеціальностей, які схильні до СЕВ. А саме, можна запропонувати такі профілактичні та психокорекційні методи: ведення психологічного щоденника, практика медитації, оволодіння навичками саморегуляції за допомогою м'язової релаксації, дихальних технік та аутогенного тренування. Доцільно щоб формування психологічної стійкості було направлено на розвиток комунікативної компетентності. Результати дослідження також свідчать про необхідність систематичної роботи зі студентами щодо або профілактики, або корекції синдрому емоційного вигорання. В першу чергу – це комплексна робота психолога на протязі всього навчання у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р.Лазарус // В сб.: "Эмоциональный стресс". - Л.: Медицина, 1970.
2. Леви Л. Эмоциональный стресс / Л.Леви - Л.: Медицина, 1976. - 304с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов - М.: Просвещение, 1964. - 244с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н Леонтьев - М.: Политиздат, 1975.

5. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. / В.Н. Мясищев - Л.: ЛГУ. 1960 . - 423с.
6. Наенко Н.И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко.- М.: МГУ, 1976. - 112с.
7. Свядощ А.М. Неврозы и их лечение / А.М. Свядощ. - М.: Медицина, 1971. - 356с.

Резюме. В ходе исследования эмоционального выгорания уточнено содержание понятия эмоционального выгорания. А именно, синдром эмоционального выгорания — это процесс постепенной утраты эмоциональной, познавательной и физической энергии, что проявляется в признаках эмоционального и интеллектуального истощения, физического утомления, личностной отстранённости и уменьшение чувства удовлетворённости от выполненной работы. Эмоциональное выгорание — это динамический процесс, возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, когда присутствуют все три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция (сопротивление) и истощение. Выяснено, что синдром эмоционального выгорания развивается в процессе профессиональной деятельности педагога в форме стереотипа эмоционального поведения, который проявляется в особенностях профессионального общения.

Результатами исследования доказано, что эмоциональное выгорание детерминруется комплексом факторов, которые включают индивидуально-психологические особенности педагога и специфические особенности профессиональной деятельности эмоционального характера. Результаты эмпирического исследования позволили выделить качества личности, которые влияют на синдром эмоционального выгорания: невротичность, спонтанная агрессивность, депрессия, стыдливость, эмоциональная лабильность. Результаты эмпирического исследования также позволили констатировать склонность к синдрому эмоционального выгорания уже на этапе обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, нервное напряжение, резистенция, усталость, стереотип эмоционального поведения, эмоциональная стойкость, профессиональная компетентность.

Summary. As a result of a given research of the emotional burnout the content of the concept of burnout has been updated. Namely, the burnout syndrome is a process of gradual loss of emotional, cognitive and physical energy, which occurs in symptoms of emotional and mental exhaustion, physical fatigue, personal detachment and decrease of satisfaction from the work, performed by a person. Emotional burnout is a dynamic process that occurs in stages, in full accordance with the mechanism of stress, where there are all three phases of stress: nervous tension, resistance and exhaustion. It was discovered that emotional burnout syndrome develops in the course of professional work of a teacher in the form of a stereotype of emotional behavior that one can observe in the patterns of professional intercourse.

The results of the study demonstrated that emotional burnout is determined by a complex of factors, which include individual psychological characteristics of the teacher and specific factors of emotional part of their work.

The empirical study allowed to identify characteristics of the personality that affect the burnout syndrome: neuroticism, spontaneous aggression, depression, shyness, emotional lability. The results of the empirical studies have also stated the propensity to burnout syndrome at the stage of studying in universities.

Keywords: burnout syndrome, nervous tension, resistance, fatigue, emotional behavior stereotype, emotional stability, professional competence.

УДК 316.627

Н.О.ЯЦЮК

КОНЦЕПЦІЯ ІНШОЇ ЛЮДИНИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Резюме. Стаття присвячена аналізу концепції Іншої людини як детермінанти просоціальної поведінки. Підкреслюється роль моральної рефлексії у функціонуванні концепції Іншої людини. Представлені результати опитування студентів та аналізу дитячих малюнків, що ілюструють роль концепції Іншої людини у детермінації вчинку допомоги.

Ключові слова: просоціальна поведінка, концепція Іншої людини, моральна рефлексія.

Постановка проблеми. Дослідження поведінкової активності особистості та чинників, що зумовлюють її спрямованість та зміст є актуальними упродовж всього періоду розвитку психологічної науки. У морально-психологічних дослідженнях виявляються механізми та чинники поведінки особистості у суспільстві відповідно до моральних норм, здійснюється пошук психологічних способів розвитку моральновідповідної поведінки та корекції девіантної. Сучасний стан розвитку суспільства визначає запит на активну особистість, здатну не тільки до відтворення у поведінці прийнятих норм, але й до творчого їх перетворення. Ситуації морального вибору актуалізують уявлення особистості про себе як про суб'єкта моральної поведінки та уявлення і оціночні ставлення до Іншого, що є змістом концепції Іншої людини (термін Г. С. Абрамової [1]). Як зазначає І. Д. Бех, виховні невдачі у розвитку здатності до саморегуляції моральної поведінки пов'язані, насамперед, з невмінням дитини прийняти точку зору іншої людини [2]. Здатність переживати та розуміти почуття оточуючих формуються разом з самосвідомістю і є важливим чинником просоціальної поведінки.

Мета статті – здійснити психологічний аналіз концепції Іншої людини як психологічної детермінанти просоціальної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Просоціальна поведінка має тривалу історію дослідження у зарубіжній психології (Бейтсон К., Клері Д., Омото А., Снайдер М. та інші). Просоціальними є такі вчинки та дії людини, які спрямовані на благополуччя іншої людини. У вітчизняній психології ці питання розглядаються у контексті морального розвитку особистості, становлення її моральної свідомості та самосвідомості, диференціації понять моралі та моральності (І. Д. Бех, Р. В. Павелків та інші). Підкреслюється, що мораль не є сукупністю норм та правил суспільного життя. Це особлива форма усвідомлення людиною світу та себе у ньому, особливий вид ставлення до дійсності. Психологічною передумовою моральної поведінки та морального вчинку є здатність свідомо визначати своє ставлення до ситуації, до себе, до Іншого. Не автоматична підпорядкованість правилам та нормам, запрограмованість, а самовизначення є сутністю моральної поведінки.

Природним є звернення до себе, до власного Я у ситуаціях морального вибору. Моральна рефлексія актуалізує ціннісні ставлення людини, спонукає до сумнівів щодо своєї моральної позиції, до критичної оцінки власних особистісних якостей. Розвинена моральна рефлексія зумовлює тотожність моральних вимог до себе та інших, прагнення співвідносити зовнішні вимоги з внутрішніми можливостями. Водночас моральна рефлексія спрямовує промінь усвідомлення не тільки на власне Я суб'єкта моральної поведінки, але й на його уявлення та ставлення до Іншої людини. Розв'язання моральних колізій вимагає досвіду пізнання та облаштування як власного Я у його психологічному просторі (створення Я-концепції), так і створення концепції Іншої людини, що утворюють цілісну індивідуальну концепцію життя. Концепція Іншої людини дозволяє пояснювати загальні тенденції поведінки та ставлення людини до інших.

Здійснення вчинку допомоги, актів альтруїзму передбачає завжди подвійну позицію людини, водночас і особистісну – звернення до себе, до ціннісних переживань щодо себе, і соціальну – звернення до світу в особі іншої людини, переживання цінності іншого. Розвинена у моральному плані Я-концепція сприяє і становленню уявлень та ціннісного ставлення до Іншої людини. Моральна рефлексія та самоаналіз поглиблюють знання суб'єкта не тільки про себе, але й про психологію іншої людини. Результати рефлексивної діяльності щодо ситуації морального вибору можуть виражатися у «почутті екзистенційної провини», яке є важливим чинником у детермінації просоціальної поведінки. Це почуття незручності, сорому, які виникають у суб'єкта в процесі усвідомлення відмінності між власним сприятливим становищем та несприятливим становищем Іншої людини. «Екзистенційна провина» не є співчуттям, емоційною оцінкою дій іншої людини, а є результатом характеристики власного становища як порівняно вигідного та привілейованого [9]. «Екзистенційна провина» відображається у моральній свідомості людини і стимулює наступний рефлексивний процес, діалог з собою, багаторазове переосмислення суб'єктом своєї ціннісно-сислової позиції та співставлення її з позицією Іншої людини, розгортання циклів самооцінок, формулювання припущень про можливі реакції оточуючих. Таким чином, аналізуючи ситуації морального вибору, приймаючи рішення у таких ситуаціях, суб'єкт не тільки зосереджений на собі та власних переживаннях, скільки на пізнанні та об'єктивації образу та переживань Іншої людини. Рефлексія моральних колізій дозволяє налагодити «місток», який поєднує моральну сферу особистості та сферу почуттів та переживань Іншої людини. Людина не може жити без інших, а істинно моральне ставлення до оточуючих передбачає, що інший стає центром уваги як унікальна індивідуальність. Саме в цьому полягає принцип «домінанти на Іншому», сформульований А. А. Ухтомським. Коли людина, зосереджена тільки на собі («домінанта на собі») вона не бачить співрозмовника реального, а сприймає власну проекцію «двійника». Звільнення від свого «Двійника» – складне, але необхідне завдання. Тому головне – зробити центром тяжіння Іншого. Домінанта на Іншому можлива тільки як доміант на кожному іншому [7]. Домінанта на Іншому є виявом дійсно альтруїстичного ставлення. Важливу роль у децентрації суб'єкта моральної поведінки та актуалізації Домінанти на Іншому відіграє здатність рефлексувати. Рефлексія як можливість виходу за межі наявної ситуації забезпечує її усвідомлення, аналіз мотивів власних дій, станів, оцінок власного вчинку, позиції та стану партнера.

У психології ставлення до Іншого розглядається у термінах емпатійних переживань: стани Іншого сприймаються через безпосереднє емоційне зараження. Так, Т. П. Гаврилова розрізняє співпереживання через ототожнення з іншим та співпереживання без співвіднесення з собою [5]. Підкреслюється, що у формуванні моральної спрямованості основною є емоційна емпатія, яка ґрунтується на потребі в іншому, опредметненій у моральних мотивах. Емпатія є поєднанням трьох складових: співпереживання, співчуття, імпульсу до дії. Таким чином, сутність емпатійного процесу полягає саме у почуттях, і саме почуття є первинними щодо розуміння та вчинку. Слід зазначити, що такі уявлення є характерними для філософських теорій морального почуття: висловлювані людьми оцінки лише характеризують їхні почуття схвалення або несхвалення, але не виражають об'єктивного значення оцінюваних вчинків. Проте ще Кант підкреслював, що людина не може засуджувати зло або відчувати задоволення від добрих вчинків, не володіючи розвинутою моральною свідомістю. Дійсно моральне ставлення до Іншого не вичерпується емпатійними переживаннями. Воно передбачає сприймання Іншого як особливого без привнесення власної суб'єктивності. При цьому Інший виступає не як обставина, не як засіб, а як самоцінна та самодостатня особистість, як мета. Тому проблему просоціального вчинку, вчинку допомоги, альтруїстичного акту, на наш погляд, слід розглядати через поняття концепції Іншої людини, що включає поряд з емпатійним ставленням й розвинені рефлексивні уявлення про Іншого. Концепція Іншої людини дає можливість відтворення діалогу з Іншим, який є самодостатнім співрозмовником. Важливими у контексті нашого дослідження є розмірковування І. С. Булах, яка підкреслює значущість рефлексивної складової

у здійсненні морального вчинку: «моральна рефлексія – це осмислення та переосмислення особистістю взаємодій ... з точки зору належного та ціннісного» [4].

Аналіз моральної активності особистості передбачає пошук опосередковуючої ланки, яка пов'язує моральну сферу особистості з психікою інших людей, а, з іншого боку, виступає підґрунтям для логічних операцій морального мислення. Такою ланкою у моральній свідомості є рефлексія. Її головна функція – пізнання Іншого та зумовлення власних дій. Просоціальна поведінка включає різні види поведінки людини, спрямовані на благополуччя іншої людини, що іноді передбачає і певну жертвність з боку суб'єкта просоціальної поведінки. Психологічний механізм, за М. Й. Боришевським, це феномен, який означає наявність стану оптимальних взаємовідносин і взаємодії між структурними елементами психологічної системи, що забезпечує її функціонування [3]. Психологічним механізмом просоціальної поведінки є актуалізація уявлень особистості про належне з моральної точки зору, про себе як суб'єкта активності, про Іншу людину, становище якої сприймається як менш сприятливе порівняно з власним. Узгодження складових цієї системи забезпечує формулювання мети власної активності та реалізацію просоціального вчинку. При цьому важливою є мотивація просоціального вчинку. Як вказує Batson, мотивація просоціальної поведінки може бути як альтруїстичною, так і егоїстичною. Егоїстична мотивація полягає у наданні допомоги заради отримання винагороди або уникнення осуду [8]. У цьому випадку не можна говорити про детермінуючий вплив концепції Іншої людини, оскільки Інший не є домінантою, у центрі уваги суб'єкта поведінки – він сам та його психологічний комфорт.

Для дослідження впливу концепції Іншої людини на прийняття рішення у ситуації морального вибору було проведено опитування студентів 2 – 4 курсів (60 осіб). Студентам було запропоновано пригадати ситуацію з власного життєвого досвіду, коли вони надавали допомогу іншій людині. При цьому слід було пояснити, що спонукало їх до вчинку допомоги. Також у дослідженні взяли участь молодші школярі (учні 3 класу, 40 осіб), яким було запропоновано зобразити на малюнку ситуації прояву доброти у ставленні до іншої людини та допомоги їй. Аналіз відповідей студентів та дитячих малюнків дозволив виявити такі тенденції. Пригадуючи випадки надання допомоги, студенти найчастіше вказували ситуації прояву турботи про людину похилого віку (близько половини опитаних). Такі ж результати виявив і аналіз малюнків молодших школярів. Один з типових сюжетів – дитина допомагає бабусі переходити дорогу. П'ята частина опитаних студентів і близько третини молодших школярів вказали на ситуацію допомоги близькій людині. У дитячих малюнках це виявляється у сюжетах, наприклад, допомоги мамі по господарству. У відповідях студентів також у невеликій кількості (близько 3%) були згадані ситуації надання допомоги жінці з маленькою дитиною або вагітній жінці. Третина опитаних студентів, описуючи ситуацію надання допомоги, не акцентували уваги на особливостях людини – отримувача допомоги. Це простежується і у малюнках молодших школярів. П'ята частина малюнків розкриває абстрактний сюжет, який символізує прояв доброти: наприклад, янгол на долоні.

Аналіз видів надання допомоги показує, що найчастіше це допомога побутового характеру. Ситуації, що передбачають порятунок життя або загрозу здоров'ю, зустрічаються рідко у відповідях студентів (близько 2%), натомість таких сюжетів близько 10% на малюнках молодших школярів: наприклад, порятунок людини, яка тоне. У студентських інтерв'ю також вказується і такий вид допомоги, як матеріальна (наприклад, пожертвувати кошти на благодійність). Бесіда з молодшими школярами та аналіз відповідей студентів про причини, які спонукають надавати допомогу, дозволили встановити роль концепції Іншої людини у прийнятті просоціального рішення. Так, більше половини студентів та молодших школярів пояснюють просоціальний вчинок почуттями співпереживання, усвідомленням того, що становище іншої людини є менш сприятливим, ніж власне. Водночас у відповідях студентів і молодших школярів присутня спрямованість не тільки на іншу людину, але й на себе: наприклад, почути слова вдячності, уникнути неприємних переживань від споглядання критичної ситуації. Таким чином, отримані дані свідчать про те, що у більшості випадків ситуація надання допомоги і для студентів, і для молодших школярів пов'язана з домінантою на Іншому, коли йому не тільки співчують, але й його становище оцінюється як менш сприятливе порівняно з власним. Проте апеляція, насамперед, до власних переживань, турбота про власне емоційне благополуччя, прагнення уникнути неприємних переживань зустрічається приблизно у 15% відповідей студентів та молодших школярів.

Висновки. Проблеми просоціальної поведінки належать до числа завжди актуальних у психологічній науці. Дослідження детермінант просоціальної активності людини є важливим завданням і з теоретичної точки зору, і з точки зору соціальної, оскільки задає орієнтири для діяльності педагогів і практичних психологів. На наш погляд, провідним психологічним механізмом просоціальної активності людини є узгодження власних ціннісних пріоритетів, уявлень про себе як про суб'єкта моральної поведінки та про іншу людину, що відбувається у процесі рефлексивного аналізу. Уявлення про узагальненого іншого у поєднанні з емоційно-оцінним ставленням до нього утворюють концепцію Іншої людини. Сформована концепція Іншої людини є умовою того, що у ситуаціях морального вибору суб'єкт апелює, насамперед, до таких уявлень про партнера, а не турбується про власне благополуччя. Опитування студентів та аналіз дитячих малюнків дозволили зробити висновки про багатоманітність проявів просоціальної поведінки: від надання допомоги у побуті до порятунку людського життя. Аналіз детермінант просоціальних вчинків показав, що головну роль відіграє звернення до внутрішнього світу Іншого, співчуття, оцінка його стану. Водночас факт звернення практично кожного шостого респондента до власних переживань та турбота про власне емоційне благополуччя вказує на актуальність удосконалення психолого-педагогічного супроводу розвитку просоціальної поведінки дітей та молоді, що визначає перспективи наступних досліджень у цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Бех І. Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі / І. Д. Бех // Філософська і соціологічна думка. – 1994. - №3 – 4. – С.172 – 184.
3. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. - №3. – С.26 - 33.
4. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І. С. Булах. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
5. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1997. - №5. – С.107 – 114.
6. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці: Монографія / Р. В. Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.
7. Ухтомский А.А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – М.: Л.: Наука, 1966. – 273 с.
8. Batson, C. Religious Prosocial Motivaion: Is It Altruistic or Egoistic ? / C. Batson // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 57(5). – P. 873 – 884.
9. Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1986). Thinking about justice and dealing with one's own privileges: A study of existential guilt. In H.W. Bierhoff, R. Cohen, & J. Greenberg (Eds.), Justice in social relations (S. 125-143). New York: Plenum Press.

Резюме. Стаття посвячена аналізу концепції Другого человека как детерминанты просоциального поведения. Подчеркивается роль моральной рефлексии в функционировании концепции Другого человека. Представлены результаты опроса студентов и анализа детских рисунков, которые иллюстрируют роль концепции Другого человека в детерминации поступка помощи.

Ключевые слова: просоциальное поведение, концепция Другого человека, моральная рефлексия.

Summary. The article is devoted to the analysis of the concept of Another person. Concept of Another person is considered as a determinant of prosocial behavior. The role of moral reflection is emphasizes in the functioning of the concept of Another person. The results of the interrogation of the students and analysis of the children's drawings are presented. They illustrate the role of the concept of Another person in the determination of the prosocial behavior.

Key words: prosocial behavior, concept of Another person, moral reflection.

ДОРОБКИ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

УДК 159.922:316.613.4

А.В. ВАСИЛЬЧЕНКО

ДЕТЕРМІНАНТИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПЕРЕЖИВАННЯ ЗАЗДРОЩІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.

Резюме. У статті висвітлюється проблема детермінації, формування та переживання заздрощів у юнацькому віці як чутливого періоду усвідомлення власних здобутків, набуття та ставлення до життєвого успіху.

Ключові слова: деструктивні, конструктивні заздрощі, самоставлення, екстерналізація, самоактуалізація, порушення спілкування, самоефективність.

Постановка проблеми. Заздрощі – це почуття, яке формується внаслідок екстерналізації внутрішньої незадоволеності на міжособистісне спілкування та діяльність, шляхом побудови стосунків з оточуючими, що, часом, може розцінюватися як передумова захисту самооцінки та самоставлення в результаті несприятливого для особистості соціального порівняння (О. Бондаренко, У. Лукан, О. Соколова). Вони формуються на рівні емоційно-вольової та потребо-мотиваційної сфер особистості, оскільки переживаються як емоційні, мотиваційні і вольові компоненти особистості (Ю. Куль, С. Поліщук, О. Лібін). Особливу роль у цьому процесі відіграють механізми фрустрації та агресії, що дозволяє зробити припущення, що суб'єкт заздрощів часто перебуває в психологічному стресі, зумовленому високим рівнем особистісної фрустрованості та аутоагресії (Л. Берковіц, А. Бандура, І. Павлов, М. Калінін, С. Розенцвейг, Браун, У. Кеннон, Г. Сельє, Р. Лазарус, П. Ланьєр, Г. Вейтц, Т. Холмс, Р. Ріге, В. Франкенхойзер). Переживаючи стан заздрощів, людина штучно спрощує шляхи досягнення поставленої мети на користь пасивного споглядання актуальної потреби або зосередженості на неповноцінному вольовому намірі, внаслідок чого формується вороже ставлення до предмета (суб'єкта) заздрощів, поглиблюються переживання з приводу власної неповноцінності та нереалізованості. Особливою віковою категорією для вивчення механізму утворення та переживання заздрощів є юнацький вік, що пояснюється новоутвореннями дорослості цього періоду, актуалізацією потреби в реалізації особистісної та професійної ідентичності.

Мета нашого дослідження з'ясувати детермінанти психологічної природи заздрощів та узагальнити механізми їх формування та особливості переживання в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Результати проведеного дослідження показали, що детермінанти виникнення заздрощів доцільно класифікувати за такими ознаками як: а) зовнішні та внутрішні; б) ситуативні та особистісні; в) вікові (А. Васильченко).

До зовнішніх детермінант у формуванні заздрощів можемо віднести:

а) *конкурентний характер дитячих ігор.* Якщо в процесі гри (як необхідної умови повноцінної соціалізації дитини) не досягається її основна мета, не набуваються вміння йти на компроміси, плідно взаємодіяти на партнерських засадах, то створюється атмосфера суперництва, коли серед кількох суб'єктів взаємодії повинні постраждати інтереси хоча б одного. Якщо він не в змозі виправити цю несприятливу ситуацію, то включаються егоїстичні та егоцентричні мотиви подальшої взаємодії (незважаючи ні на що отримати бажаний предмет, привілеї тощо) [5, С. 94]. Саме за таким алгоритмом розгортається процес реалізації актуальної потреби.

б) *деструкції у спілкуванні.* Причиною часто може стати відсутній тісний контакт у сфері стосунків “батьки – діти”. Особам з труднощами у спілкуванні важко знайти спільну мову з іншими, вони не здатні йти на компроміси, вислуховувати чужу точку зору, правильно, логічно повідомляти важливу інформацію, часто відзначаються комформністю тощо. Як наслідок, розвивається комплекс неповноцінності, невпевненість у собі, недовіра до оточення, егоїзм, гальмується вольова регуляція поведінки, знижується самооцінка. Все в комплексі сприяє включенню механізмів переживання почуття заздрощів.

в) *суспільно-політичне розширення населення.* Це відносини між історично об'єктивно сформованими спільностями людей, що мають різний рівень класової диференціації. Вирішальну роль у цих стосунках відіграють засоби виробництва. Французькі мислителі періоду Реставрації (О. Тьєррі, Ф. Гізо, Ф. Міньє) розглядали класову боротьбу як рушійну силу суспільного розвитку, ознаку суперечностей інтересів. Мова йдеться про “соціально обумовлені заздрощі” як поширене явище сьогодення, яке має глобальний характер і закладається суспільними стереотипами. Наприклад, заздрощі “соціальної справедливості”, прояви яких можна побачити під час революцій, перебудов, переворотів тощо. Вони (заздрощі) часто носять несвідомий характер переживань і високий рівень трансформації [2, С.12].

г) *засоби масової інформації.* Отримали широкі можливості доносити до споживача інформацію, яка може загострити його фрустраційні переживання. Створенню установок на поглиблення фрустрації сприяє яскравість, образність подання сюжетів, різні види їх психологічного підкріплення. Враховуючи суттєве розширення населення, засоби масової інформації здатні загострювати переживання, підсилюючи тим самим почуття “соціальних заздрощів”.

д) *соціальна схожість*. Це детермінанта, пов'язана з обмеженими можливостями особистості, які розуміються шляхом аналізу і порівняння власного життя з існуючими соціальними стандартами (вперше названа Аристотелем). Аналізуючи дослідження мотивації виникнення заздрощів у курсантів військових училищ, Б. Гайдукевич зауважує, що спостерігаються тенденції до порівняння молоддю власного соціального статусу та досягнень з статусом та досягненнями інших. Наприклад, феномен “захоплення у заздрощах”, коли курсант намагається досягти статусу офіцера. Тут заздрощі з елементами злоби не виникають або виникають досить рідко. Здебільшого, такі порівняння мають позитивні функції. Вони сприяють самоаналізу, осмисленню значущості власних потреб, досягнень, інтересів, визначають пріоритети в діяльності, дозволяють усвідомити змістовність стосунків із іншими, спонукають до самовдосконалення (на основі почуття невдоволеності собою).

Поряд з соціально обумовленими причинами, передумовами формування заздрощів є індивідуальні властивості особистості. Ми розглядаємо їх як внутрішні детермінанти формування заздрощів:

а) *моральний та когнітивний егоцентризм*. Нездатність людини адекватно сприймати дійсність і вчинки інших, прийняття лише власної точки зору (Ж. Піаже), що часто зберігається в зрілому віці і призводить до неможливості суб'єкта змінити власну позицію по відношенню до певного об'єкта лише тому, що отримана зовні інформація суперечить власному досвіду [3, С. 34].

б) *несформоване почуття гуманності, відсутність емпатійності*. Гуманність можлива за умови співіснування моральних норм і цінностей. Вона виявляється як система установок особистості на соціальні об'єкти та виражається у переживаннях почуття спільної радості і співчуття. Гуманність реалізується під час взаємодії і стає основою принципу світоспоглядання, основою якого є етичні моменти: віра в необмежені можливості людини, захист чужої свободи, прав на щастя, прагнення самореалізації тощо. Гуманність пов'язана з соціальною установкою і в основному носить пасивно-споглядальний характер [2, С.12].

в) *егоїзм*. Ціннісна орієнтація суб'єкта на власні інтереси і потреби, за якої інші особи розглядаються як засіб досягнення мети. В наслідок цього формується неадекватність самооцінки, свавілля, байдужість, відчуження, практицизм тощо.

г) *суб'єктивна загроза цілісності Я*. Виникає в ранньому дитинстві через порушення в спілкуванні, може бути наслідком комплексів, несприятливої соціальної ситуації розвитку. Почуття заздрощів у таких випадках виникають на тлі гострого переживання суб'єктивної неповноцінності.

д) *жадібність*. Психічний стан і моральна риса особистості, що виявляється в орієнтації на накопичення цінностей і є досить поширеною серед заздрісних осіб. Жадібність як негативна риса характеру, спонукає до “міщанства”, накопичення (згадаємо літературного героя Г. Флобера Гобсека). Жадібність і заздрощі можуть взаємно трансформуватися: заздрощі переживатимуться на підґрунті жадібності і навпаки.

е) *слабка емоційно-вольова регуляція*. Послаблення вольового зусилля, здатності до регулювання емоційної сфери сприяє зниженню продуктивної діяльності особистості, унеможливорює її самоактуалізацію, провокуючи деструктивну поведінку по відношенню до інших.

є) *схильність до постійного соціального порівняння*. Якщо соціальне порівняння не на користь особистості, то це призводить до зниження її самоповаги та соціальної репутації, що може стати основою виникнення заздрощів (Г. Гайдукевич).

ж) *статеві відмінності*. За даними нашого попереднього дослідження (“Гендерні відмінності прояву заздрощів у молодіжному середовищі”) існують відмінності у виникненні почуття заздрощів за статевими особливостями: поведінкові прояви заздрощів у юнаків мають ситуативний характер, а у дівчат – особистісний. З цієї причини формування та переживання заздрощів у дівчат відбуваються переважно на особистісному рівні, у юнаків – на емоційному [3, С. 40].

з) *вікові особливості*. Життєва ситуація переосмислення молоддю людиною власної значущості в системі соціальних відносин, пошук нею сенсу життя та формування професійних умінь можуть сприяти переживанням у період ранньої дорослості заздрощів і проявам заздрісної поведінки (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Крайг, В. Поліщук).

Проблема набуття та трансформування особистісної і професійної ідентичності є перспективним напрямком розвитку власного Я. Більшість уявлень людини про себе ґрунтується на оцінці процесів: прагнення позитивної оцінки, переживання з приводу тих або інших невідповідностей існуючим стандартам, сприяють не лише формуванню ставлення до себе, а й актуалізують до певних зрушень. У період дорослості взаємовплив самоактуалізації і Я-концепції контролюється соціальними і моральними принципами, ідеалами, нормами, духовними цінностями особистості. Часто внаслідок невідповідності між існуючими стандартами і власною оцінкою виникають суперечності, які можуть протягом тривалого часу супроводжувати розвиток молоді людини: а) переживання з приводу домінантного або відчуженого ставлення оточення; б) епізодичний прояв непослідовності вчинків; в) утруднення в професійній ідентичності та прагненні до самореалізації; г) пошук сенсу життя та свого місця в ньому; д) прагнення перетворення та засвоєння нового життєвого простору; е) прагнення до особистісної рефлексії та інтимних стосунків зі збереженням автономії; є) трансформування та переосмислення проблеми моральності тощо (В. Поліщук) [7, С. 118].

Рання дорослість – це час виникнення об'єктивних та суб'єктивних криз у розвитку особистості (Ф. Василюк, В. Поліщук, Т. Титаренко), що зумовлюється накопиченням нерозв'язаних життєвих проблем, суперечностей або подій, що призвели до трансформування попереднього стилю життя, поведінки і діяльності [6, С. 317].

Ф. Василюк розрізняє ряд критичних подій у житті молодшої людини: а) події середовища – суспільно-історичні ситуації зміни погляду на життя; б) події поведінки як результати вчинків та діяльності в цілому; в) події внутрішнього життя як внутрішньоособистісні переживання, під впливом яких змінюються ціннісні орієнтації. Регуляція цих суперечностей, перш за все, залежатиме від вольового компоненту особистості.

Автор пропонує типології людей, які в різній мірі схильні до заздрісної поведінки і заздрісності:

а) внутрішньо простий, зовнішньо легкий тип. Навіть незначна затримка задоволення актуальної потреби сприймається як криза, що може характеризувати інфантильну особистість. Рівень вольової регуляції у даному випадку низький, таким чином, реалізувати актуальну потребу суб'єкт намагатиметься не через дію на потребу, а шляхом взаємодії із тими, у кого така потреба вже задоволена.

б) внутрішньо простий, зовнішньо важкий тип. Життєві блага даються важко, зовнішній простір насичений перешкодами. Метою життя є діяльність, яка спрямована на досягнення бажаного предмета. Часто виконання певної роботи може приймати вигляд фанатизму.

в) внутрішньо складний, зовнішньо простий тип. Особливості його життєдіяльності керуються самосвідомістю, яка регулює і вибір мети, і визначення засобів її реалізації. Прояви заздрощів можливі, але вони неприємні для самої людини і болісно нею переживаються.

г) внутрішньо складний, зовнішньо важкий тип. Діяльність особистості утруднена зовнішніми перешкодами і внутрішніми коливаннями. Представники цього типу вирізняються творчими схильностями, особистою значущістю, їх можна порівняти з особами здатними до самоактуалізації [6, С. 320].

Л. Анциферовій належить класифікація реакцій особистості на складні життєві ситуації, її вміння перетворювати проблеми і оволодівати ними. До категорії негативних вона відносить такі типи життєвих стратегій як пристосування, відключення і заперечення (допоміжні прийоми подолання проблеми), “роздвоєння свідомості”, екстернальну стратегію осмислення проблеми [6, С. 321]. Схожу точку зору має Т. Титаренко. За її концепцією негативними слід вважати ігнорування проблеми самореалізації, перебільшення актуальної потреби, демонстративне та волюнтаристське ставлення до проблем.

Продуктивний вихід із фрустраційної ситуації (Л. Алциферова, Т. Титаренко, Ф. Василюк, А. Маслоу, Г. Олпорт) властивий лише зрілим, актуалізованим та діяльнісно спрямованим особистостям. Відповідно, набуття молодшою людиною способів самоактуалізації призводить до усвідомлення нею незворотності вчинків та сприяє переживанню власної самоефективності (П. Горностай).

На думку А. Бандури сильне переживання особистістю самоефективності допомагає їй організовувати свої дії, зменшує страх перед невдачами, покращує зосередженість на проблемі аналітичного мислення. Шляхами розвитку самоефективності він називає: а) здатність керувати поведінкою (регуляція успіхів та невдач як основи життєвого досвіду); б) опосередкований досвід (спостереження за людиною та надія на самоефективність); в) емоційний підйом (вміння “скидати” напруженість та емоційна стабільність у діяльності і спілкуванні) (Ю. Никоненко, М. Наконечна).

Відтак, перебування молодшої людини у віковому періоді кількісних і якісних змін, повинно спонукати її до нових рівнів у побудові міжособистісних стосунків (Л. Виготський), професійної реалізації та набуття ідентичності (О. Донченко, Т. Титаренко, М. Савчин, О. Іганська, Г. Свіденська, І. Середницька, Е. Еріксон, Дж. Марсія та ін.). У супротивному випадку новоутворення ранньої дорослості, суб'єктивні переживання та впливи об'єктивних зовнішніх чинників можуть сприяти формуванню та переживанням заздрощів. Існує ряд сприятливих характеристик особистості, які позитивно впливають на гармонійність її розвитку в юнацькому віці і дозволяють контролювати процес виникнення і переживання заздрощів:

а) толерантність. Це здатність приймати іншу точку зору, навіть відмінну від власної або діаметрально протилежну від неї. У таких випадках почуття заздрощів контролюється волею і когнітивною гнучкістю особи.

б) здатність до безоцінного ставлення до дій іншої людини; готовність до зміни типу реагування на події та оточення; особистісна рефлексія.

в) позитивне ставлення до себе, критичність до свого минулого досвіду як фактори, які формують відносно стійку самооцінку та спрямованість на життєві перспективи.

г) свідоме формування нових, бажаних перспектив поведінки, яке створює підґрунтя для часткової гармонізації особистості, усвідомлення нею власної перспективи, формування моральної самосвідомості [4, С. 203], емоційної спрямованості та основ емоційної культури.

д) емоційна культура; в ситуації перебування людини в стані фрустрації вона не запобігає утворенню почуття заздрощів до конкретного об'єкта або суб'єкта, однак сприяє формуванню “вихованості емоцій”.

П. Якобсон пропонує основні риси емоційної культури, необхідні для гармонійного особистісного розвитку та міжособистісного спілкування: а) емоційна чуйність до значного кола явищ (мистецтва, творчості, моральних цінностей); б) здатність до співпереживання, уважності, розуміння, цінування індивідуальних особливостей іншої людини; в) уміння ділитися переживаннями (згадаймо Аристотеля, Р. Декарта, А. Шопенгауера – “людина може розказати вам будь що, але в заздрощах вам ніколи ніхто не зізнається”); г) почуття відповідальності за переживання; оскільки заздрощі усвідомлюються особистістю, то вона несе відповідальність за їх виникнення; д) усвідомлена реалізація та переорганізація цілей діяльності та життєвих цілей як формування особистістю нового життєвого простору, рівня домагань тощо. Отже, якщо особистість має достатній рівень емоційної культури, то переживаючи почуття заздрощів, вона здатна переорієнтувати власні ціннісні орієнтації на користь активної діяльності та самоконтролю, а не пасивного споглядання. Таким чином, є

зовнішні та внутрішні детермінанти заздрощів і, отримуючи стимул відповідного характеру, особистість матиме специфічні переживання, які за видовою характеристикою ми класифікуємо за трьома видами:

1. Деструктивні заздрощі. Супроводжуються негативною перетворюючою активністю суб'єкта з тенденцією до знищення, руйнування або нанесення шкоди предмету заздрощів. Характеризуються агресивними реакціями, слабким контролем за дією, низькою активністю та високою фрустрованістю суб'єкта.

Різновидом деструктивних заздрощів є депресивні заздрощі (за І. Ільїним) як прояв усвідомлення власного безсилля через відчуття переваги інших.

2. Конструктивні заздрощі. Позитивно-смісловий вид заздрощів, характеризується посиленням мотивації до уникнення психологічного дискомфорту через активну діяльність та пошук шляхів повноцінної взаємодії з оточенням.

3. Амбівалентні заздрощі. Узагальнений і найбільш точний у психологічному визначенні вид заздрощів, який доцільно виокремити по причині неможливості універсалізувати деструктивні та конструктивні форми їх (заздрощів) переживань у повсякденному житті. Для цього виду характерний взаємоперехід полярних характеристик почуття заздрощів в залежності від індивідуальних особливостей суб'єкта та обставин його реагування на об'єкти заздрощів (А. Васильченко).

В якості типів конструктивних та амбівалентних заздрощів ми розглядаємо:

а) заздрощі-суперництво. Властиві суб'єктам, які шляхом активної перетворюючої діяльності намагаються зрівнятися із зразком, його досягненнями, хоча при цьому відчувають неприязнь до нього;

б) заздрощі-змагання. Властиві тим особистостям, які шляхом відкритої боротьби намагаються перевершити досягнення інших;

в) заздрощі-конкуренція. Виявляються в ситуаціях активного самовдосконалення особистості, її змагального характеру поведінки;

г) заздрощі-захоплення. Неприховане захоплення особистісними рисами або продуктами діяльності іншої людини, бажання наблизитися до її рівня.

Дані типи заздрощів вміщують в собі кілька підтипів: а) професійні заздрощі; б) спортивні заздрощі; в) сімейні заздрощі; г) інтимні заздрощі; д) особистісні заздрощі тощо. Всі перераховані види та типи заздрощів знаходяться в тісній взаємозалежності з провідними видами діяльності юнацького віку та його основними новоутвореннями.

Висновки. Основними шляхами профілактики та нейтралізації деструктивних аспектів заздрощів у юнацькому віці слід вважати: переконструювання особистісного простору (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс), створення повноцінної функціональної системи цінностей, споглядання краси та мистецтва (А. Шопенгауер, Ф. Бекон, Б. Спіноза), задоволення основних потреб особистості, сприяння її інтелектуальному і вольовому розвитку, зростання показників стресостійкості і внутрішньої комфортності (Е. Еріксон), активна перетворювальна діяльність, здатність до повноцінного спілкування, функціональна автономність (А. Маслоу), можливість самодослідження.

Список використаних джерел:

1. Асмолов А. Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – С. 34.
2. Васильченко А. Дослідження символічних характеристик заздрощів через символічні образи / А. Васильченко // Актуальні проблеми педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Львів, 2011. – С. 12 – 15.
3. Васильченко А. Гендерні відмінності прояву заздрощів у молодіжному середовищі / А. Васильченко // Психологія у суспільстві, що трансформується. – Харків, 2010. – С. 37 – 40.
4. Гуцало Е. Психологія вікового розвитку особистості. Курс лекцій. / Е. Гуцало. – Кіровоград, 2010 – С. 203 – 205.
5. Кравчук С. Л. Психологічний аналіз причин і факторів агресії як проявів негативних емоцій людини / С. Л. Кравчук // Психологія : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – № 11 – С. 93 – 100.
6. Оніщенко О. Переживання та подолання критичних життєвих ситуацій / О. Оніщенко / Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ, 2010. – Том 11 – Вип.3. – С. 317 – 321.
7. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія / В. М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2005. – С. 118 – 125.

Резюме. В статті розглядається проблема детермінації, формування і переживання чувства зависти в юніорському віці як в чутливий період усвідомлення власних особистісних перемог і відносин до життєвого успіху.

Ключевые слова: деструктивная, конструктивная зависть, самоотношение, екстернализация, самоактуализация, нарушения общения, самооффективность.

Summary. The problem of determination of formation and experience of jealousy in early adulthood as sensitive periods awareness of their accomplishments, achievements and attitudes toward life success is examined in the article.

Key words: destructive and constructive jealousy, self attention, externalization, self-actualization, impaired communication, self effectiveness.

УДК 159.923/928

Ю.С. ВОЗНЮК

СТАНОВЛЕННЯ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ

Резюме. Стаття присвячена питанням становлення особистісного самоствердження. В теоретичному аналізі висвітлено актуальність проблеми саморозвитку особистості та її утвердження. Виокремлено дослідників, які розкривають проблему психологічних особливостей самоствердження особистості. На основі аналізу літературних джерел виявлено особливості, характер вираження та протікання самоствердження на різних вікових етапах. Виділено особливості самоствердження у новонароджених та немовлят, проілюстровано характер самоствердження у ранньому дитячому віці. Зосереджено акценти утвердження у період дошкільного дитинства та молодшого шкільного віку. У статті проаналізовано сфери самоствердження підлітків, юнаків, висвітлено характер протікання самоствердження в дорослому віці та періоді геронтогенезу на особистісному та міжособистісному рівні. В дослідженні описано особливості перебігу кризових періодів, а також, як результат, представлено психологічні новоутворення, що є ознаками самоствердження. Успішність самоствердження на усіх вікових етапах є умовою повноцінного переходу на наступний щабель розвитку. В статті охарактеризовано профіль становлення позитивної і дієвої Я-концепції, яка забезпечує продовження особистісного розвитку, самоствердження та самоактуалізації.

Ключові слова: самосвідомість, саморозвиток, самоствердження.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці безумовно актуальними є проблеми саморозвитку особистості, її утвердження. Людина, згідно з ідеями гуманістичної психології, розглядається не як пасивний об'єкт впливів з боку соціального середовища, а як активний суб'єкт, творець власної життєдіяльності. Швидкоплинність соціального прогресу, динамічні зміни суспільства зумовлюють необхідність постійної роботи особистості над собою, життєвого утвердження, посилення відповідальності за своє майбутнє, за можливість досягнення успіху, за найповнішу реалізацію свого внутрішнього потенціалу. Від успішності самоствердження на усіх етапах становлення особистості залежить ефективність розвитку, реалізація і перехід від одного вікового періоду до іншого. Питання особистісного самоствердження були предметом дослідження таких вчених: З.Фройд, А.Адлер, К.Хорні, Б.Скіннер, Дж. Роттер, А.Маслоу, К.Роджерс, Л.С.Виготський, Е.Еріксон, С.Каверін, С.Березін, Л.Божович, В.М'ясищев, А.В.Петровський, В.Каширін, О.Кононко, А.Спіркін, К.О. Абульханова-Славська, Е.Нікітін, Н.Харламенкова, О.В.Безкоровайна, О.Я.Жизномірська, І.П.Маноха та ін. Водночас потребують докладного аналізу питання проявів самоствердження на різних вікових етапах.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та узагальненні особливостей процесу самоствердження особистості на різних вікових етапах.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях А. Маслоу показано, що людині від народження властиве прагнення творчо працювати, самоактуалізовуватися і стверджуватися, оскільки важливим мотивом життя людини є збереження і розвиток себе, максимальне виявлення кращих якостей власної особистості. Потреба самоствердження надає індивідуальному життю людини яскравої спрямованості та глибокого сенсу, зміцнює віру в себе та допомагає встояти серед життєвих негараздів [3]. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє тлумачити самоствердження як поступове набуття соціального досвіду, самоактуалізації потреб і задоволення потреби у пізнанні світу, людей і самих себе [1]. В аспекті психосоціального зростання важлива роль відводиться активності особистості, що стимулює розгортання процесів самопізнання, саморозвитку і самореалізації. Зміст і характер процесу самоствердження особистості пов'язаний з віковими особливостями. Тому доцільно розглянути особливості цього феномену у контексті кожного вікового етапу розвитку особистості. Період новонародженості є проміжним між внутрішнім і позаутробним способом життя, коли дитина адаптується до зовнішнього фізичного світу. Основою розвитку новонародженого є безпосередній контакт з матір'ю. Самоствердження у цей час проявляється у комплексі поживлення – позитивній емоційно-дійовій реакції новонародженого на появу дорослого, особливо на голос матері, її обличчя, дотики [4]. Немовля самостверджується у емоційному спілкуванні з матір'ю. Перші його прояви починаються без слів під час годування, коли дитина кладе ручку на груди матері та намагається заглянути їй в очі. До 6—7 місяців засоби і форми взаємодії дитини і дорослого значно розширюються. Навіть плач немовляти набуває різноманітних відтінків: плач від страху, від дискомфорту, плач-заклик. Упродовж першого року життя діти вчать гратися, мислити, розуміти навколишній світ. Самоствердження проявляється у кризі першого року, пов'язаної із різкою зміною життєвої ситуації, яка виявляється в переході від біологічного типу розвитку (несформованості

поведінки, безпорадності потреб у їжі і теплі) до соціального (активності, потреб у взаємодії з іншою людиною, пізнанні навколишнього світу). Головною ознакою є різке зростання незалежності дитини від дорослих: вона опановує ходьбу і предметні дії, стає активнішою, з нею не можна не рахуватися. Дитина стверджується у розпаді єдності Ми та становленні першої форми Я.

У ранньому дитячому віці самоствердження пов'язане із ходьбою і мовленням. Завдяки їм дитина починає вільніше та самостійніше взаємодіяти із зовнішнім світом: розвивається орієнтування в просторі, розширюються можливості ознайомлення з оточенням, а також забезпечується перехід до самостійної предметної діяльності. Важливим елементом утвердження стає предметно маніпулятивна гра. Наслідкування малюком поведінки дорослого зумовлене прагненням дитини до соціального утвердження, бажанням бути подібним на іншу людину. У ранньому дитинстві воно залежить від рівня когнітивного розвитку. У дитини з'являються перші елементи самопізнання (самопостереження та ставлення інших людей) своїх дій, станів. На другому році життя у дитини формується самосвідомість (образ себе і ставлення до себе). Виникає центральне психологічне новоутворення – Я, відчуття дитиною самої себе, автентичність, що дає їй змогу відрізнити себе від інших людей. Як результат – виникає тенденція до «сили Я» (людської цінності), або «слабкості Я» (почуття меншовартості). На третьому році життя діти починають порівнювати себе з іншими людьми, у них поступово формується самооцінка. Крім того, показником самоствердження є криза трьох років. Діти обстоюють своє право на незалежну поведінку ініціативними заявами «Я сам», тобто утвердження себе з'являється у прагненні до самостійної діяльності, самостійного задоволення своїх потреб. Якщо дорослий зберігає попередній тип стосунків, обмежуючи цим активність дитини, то вона чинить цьому опір усіма наявними у неї засобами, стає капризною, робить усе навпаки.

У дошкільному дитинстві самоствердження виражається у сюжетно-рольовій грі – діяльності, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і узагальнено, у спеціально створених ігрових умовах, відтворюють їхні дії і стосунки [2]. У грі формуються самопізнання, усвідомлення свого внутрішнього світу, здатність до довільної діяльності. Самостверджуючись дитина прагне до самостійності, проте дорослий відіграє важливу роль у її розвитку, оскільки вводить дитину у світ, взаємини між людьми. Дошкільне дитинство – вік оволодіння першими формами саморегуляції, яка пов'язана із самообслуговуванням, виконанням доручень дорослих. Крім того, формується здатність до самоконтролю та самооцінки. Самоствердження проявляється у нових знаннях та уявленнях. В подальшому дитина починає усвідомлювати свої вміння, знання, бажання та настрої, здатна узагальнювати свої дії з діями інших. У 6 – 7 років поглиблюються уявлення про себе, виникають почуття самоповаги, власної гідності, розвиваються вміння самоконтролю та саморегулювання дій і стосунків з оточуючими. Відбувається усвідомлення свого Я в системі людських стосунків. Самоствердження відображається у готовності до навчання в школі, яка передбачає налаштування на прийняття нової соціальної ролі — школяра, що виражається у серйозному ставленні до школи, навчальної діяльності, вчителя та однолітків. Л.С.Виготський присвятив кризі "7 років" статтю, де описав поведінку дітей цього віку, він характеризує її як неприродну, манірну, немотивовану. Вважає, що перераховані ознаки зумовлені втратою дитячої безпосередності, мимовільності поведінки. Вона відкриває для себе значення нової соціальної позиції - позиції школяра, пов'язаної з навчальною діяльністю, яка високо цінується дорослими [5].

У молодшому шкільному віці самоствердження відбувається у процесі учбової діяльності, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками [2]. Становлення і розвиток особистості, його утвердження у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (приспособлення до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників) [4]. Упродовж навчання розвиваються психологічні новоутворення, що є ознаками самоствердження: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, вміння організовувати навчальну діяльність (самоконтроль, самоорганізація), рефлексія (самоаналіз). У молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну Я-концепцію — систему уявлень про себе у поєднанні з самооцінкою. Самоствердження у навчальній діяльності та взаєминах з однолітками сприяє становленню позитивної самооцінки та високого рівня домагань.

Підлітковий вік (від 11—12 до 14—15 років) є перехідним періодом від дитинства до дорослості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка, породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Психологічні особливості підлітків пояснюють фактом статевого дозрівання. У підлітка з'являється прагнення знайти своє місце у групі ровесників, приєднатися до життя і діяльності дорослих. Основним чинником розвитку самоствердження є власна соціальна активність. У спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, а спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної проблематики. В навчанні підліток віддає перевагу тим видам навчальної діяльності, які роблять його дорослим у власних очах та в очах значущих інших. Він здатний самостійно регулювати свою поведінку завдяки досягненому рівневі психічного та особистісного розвитку. Взаємодія підлітка з однолітками породжує прагнення ствердитися, зайняти серед них належне місце, що є одним із домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Підлітковий вік сенситивний для розвитку самосвідомості. Особливе значення має формування власного образу фізичного Я — уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталонів «мужності» або «жіночності» [1].

Протягом юнацького віку особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку і самостверджується, уперше масштабно аналізуючи свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формуючи цілісний Я-образ, самовизначаючись у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовуючи свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід до етапу дорослості [4]. Утверджуючись у світогляді, самоусвідомлюючись і самовизначаючись, прагнучи індивідуальної неповторності, юнаки і дівчата виявляють значно вищий, ніж у підлітковому віці, рівень навчальної діяльності, комунікативності, починають узгоджувати у своєму баченні майбутнього близьку і віддалену перспективи. На етапі зрілої юності виникає перехід до самостійного життя, відбувається перехід від пізнання світу до його перетворення.

Дорослість є найтривалішим періодом життя людини, упродовж якого вона досягає найвищого рівня розвитку Я-концепції, гармонії в собі й у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, виявляє піклування не тільки про себе, а й про своїх близьких. В цьому віковому етапі неминучими стають різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, соціального статусу. Однак особистість збагачується життєвою мудрістю, стверджується через пошук свого місця і обирає адекватні ролі в своєму житті. Дорослість поділяється на ранню (20 – 40 років) і зрілу (40 – 60 років) [5]. Людина у віці ранньої дорослості є статеві дозрілою, в неї розвинені розумові здібності та інтереси, сформовані система цінностей, цілісний Я-образ, готовність до самовдосконалення та професійні наміри. У 20 – 30 років людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, є здоровою, енергійною, здатною до народження дітей. Активно збагачується її психологічний і соціальний досвід, вона включається в усі види соціальної активності, оволодіває багатьма соціальними ролями, тобто самостверджується. Особливості утвердження себе у 30-40 років залежать від ступеня і продуктивності соціальної активності людини, досягнутого статусу, перебігу попередніх стабільних і кризових періодів. Їй доводиться вирішувати проблеми професійної кар'єри та проблеми виховання дітей. Крім того, на етапі ранньої дорослості відбувається цілісне формування Я-концепції — відносно стійкої, усвідомленої системи уявлень особистості про себе, яка переживається як неповторна і є основою самовизначення у світі, взаємодії з іншими людьми, ставлення до себе [1]. Розвиток Я-концепції залежить від самоактуалізації. Самостверджуючись, особистість окреслює цілі та обирає засоби для їх досягнення, оцінює успішність своїх дій. Самоствердження пов'язане із суб'єктивним переживанням часу. Людина, яка вважає час безповоротно втраченим, сприймає себе молодшою, ніж вона є насправді, її психологічний вік є меншим від реального. Та якщо життя сповнене багатьох потрясінь, її внутрішнє відчуття віку значно перевищує реальний.

Відчутно змінює Я-образ особистості та критерії її самооцінки народження дитини, утвердження себе як батька-матері. Зміни стосуються самоідентичності особистості, перерозподілу ролей у подружніх стосунках і у взаємодії з особами старшого покоління.

У зрілому дорослому віці самоствердження набуває характеру життєвого досвіду, реалізації життєвих планів, формування нових аспектів Я-концепції, стабілізації основних інтересів й емоційної сфери. На цьому етапі погіршуються психофізіологічні функції і здоров'я. Людина усвідомлює, що вже прийняла важливі рішення щодо своєї професійної кар'єри та сімейного життя, а тому у самоствердженні необхідно сконцентруватися на їх реалізації. Тому на етапі зрілої дорослості людина впевнена у своїх силах, легко приймає рішення. Перехід до середини життя є етапом помірної або навіть важкої кризи. Криза середини життя — психологічний феномен, що переживається людьми, які досягли 40—45 років, і полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті [5]. Суттю Я-концепції і власного утвердження стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними правилами особистісними цінностями. Особистість прагне раціонально, а не емоційно оцінити себе, своє життя. Адекватним стає рівень домагань. Вона чітко усвідомлює свої можливості, зміст очікувань від неї рідних та інших людей і відповідно діє.

У період старості (геронтогенезу) розвиток і функціонування духовної, інтелектуальної, емоційної, фізичної сфер людини набувають специфічного характеру. На цьому віковому етапі особистість припиняє трудову діяльність, обмежуються її соціальні контакти, спостерігаються зміни у її Я-концепції та поведінці і, відповідно, самоствердження має своєрідний характер. Самоствердження проявляється у збереженні сенсу життя, налаштуванні на відпочинок, відсутності тривалої перспективи, орієнтації на минуле і теперішнє, сприйнятті факту скінченності власного життя, підготовки до смерті, усвідомленні обов'язку передати життєвий досвід молодшому поколінню. Однією із складових Я-концепції людини є віра в Бога. Позитивна і дієва Я-концепція (самоствердження, впевненість у собі, у реалізованості життєвих планів, життєвий оптимізм) забезпечує продовження особистісного розвитку та оптимістичний підхід до життя, уповільнює фізичне старіння, додає наснаги для самоактуалізації.

Висновок. Самоствердження відіграє провідну роль у особистісному розвитку людини. На кожному віковому етапі воно має свої особливості, характер вираження та протікання. Успішність ствердження на усіх етапах онтогенезу особистості дозволяє ефективно розвиватися, реалізовуватися і повноцінно переходити від одного вікового періоду до іншого.

Однак можна констатувати факт, що залишаються нез'ясованими багато питань, вирішення яких сприяло би розв'язанню проблеми самореалізації особистісних здібностей, життєвого самовизначення та духовного здоров'я. Потреба у самоствердженні виникає у багатьох людей, проте повною мірою реалізується далеко не у всіх. Не кожна людина стає суб'єктом саморозвитку. Для цього, по-перше, повинна актуалізуватися відповідна потреба, по-друге, з боку соціального оточення, освітніх установ, сім'ї мають бути створені

відповідні умови. Тому створення спеціальних психолого-педагогічних умов та орієнтирів позитивного самоствердження стає одним з актуальних завдань сучасної педагогічної психології і реальної практики навчання і виховання особистості на різних вікових етапах.

Список використаних джерел:

1. Безкоровайна О.В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці: Монографія. – Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2009. – 470 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
4. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навч. пос. – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.
5. Павелків Р.В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.

Резюме: Стаття посвящена вопросам становления личностного самоутверждения. В теоретическом анализе отражены актуальность проблемы саморазвития личности и ее утверждения. Выделены исследователи, раскрывающие проблему психологических особенностей самоутверждения личности. На основе анализа литературных источников выявлены особенности, характер выражения и протекания самоутверждения на разных возрастных этапах. Определены особенности самоутверждения у новорожденных и младенцев, проиллюстрировано характер самоутверждения в раннем детском возрасте. Сосредоточено акценты утверждения в период дошкольного детства и младшего школьного возраста. В статье проанализированы сферы самоутверждения подростков, юношей, описаны характер протекания самоутверждения во взрослом возрасте и периоде геронтогенеза на личностном и межличностном уровне. В исследовании описаны особенности течения кризисных периодов, а также, как результат, представлены психологические новообразования, являются признаками самоутверждения. Успешность самоутверждения на всех возрастных этапах является условием полноценного перехода на следующую ступень развития. В статье охарактеризованы профиль становления положительной и действенной Я-концепции, которая обеспечивает продолжение личностного развития, самоутверждения и самоактуализации.

Ключевые слова: личностная свобода, христианская психология, аддитивное поведение, психологическая профилактика.

Summary. Article is devoted to the formation of personal coming into being. In theoretical analysis highlights the relevance of self-development of personality and its coming into being. It is selected the researchers, which revealing the problem of psychological characteristics of personal coming into being. Features, character expression and course of personal coming into being at different age stages are revealed based on the analysis of the literature. It is investigated the characteristics of personal coming into being in newborns and infants, it is illustrate the nature of personal coming into being in early childhood. It is studies coming into being in period preschool childhood and primary school age. The article analyzes the scope of coming into being of teenagers, youths, explored character of coming into being in adulthood and old age run on a personal and interpersonal level. The study describes the peculiarities of the crisis, and as a result, presents psychological neoplasms, which are signs of personal coming into being. The success of at all age stages is condition for full transition to the next stage of development. The article describes the profile of formation of positive and effective self-concept which provides continued of personal development, personal coming into being and self-actualization.

Keywords: personal liberty, Christian psychology, additive behavior, psychological prevention.

УДК 159.923.5

О.Ю. ВОРОНОВА

ЕМОЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ДИТЯЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Резюме. У статті розглядаються емоційно - психологічні особливості становлення майбутніх вихователів. Представлено блок-схему, що відображає особливості професійній діяльності педагога. Проаналізовані прояви показників емоційної стійкості, відношення до системи своїх педагогічних дій, до мети і завдання, які майбутній вихователь ставить перед собою у своїй професійній діяльності, до засобів і способів досягнення цих цілей; оцінці результатів своєї роботи. У статті також розглянуто особливості емоційного відношення до системи міжособистісних взаємодій з вихованцями, у які вступає майбутній вихователь; відношення до своїх професійно значущих якостей і в цілому до себе як до особистості, професіонала, до оцінки рівня своєї особистісної й професійної зрілості й відповідності власному ідеальному «образу Я» педагога. Визначено особливості формування емоційно-вольового компоненту протягом навчання у ВНЗ. Об'єктами дослідження виступили студенти спеціальності «Дошкільне виховання» першого, третього та п'ятого курсів. Емпірично досліджено емоційний компонент та рівень його вияву у студентів за методикою

«Шкала емоційного відгуку» А.Мехрабян, Н.Епштейна, методикою виміру емоційно-вольових якостей (Тейлор, Айзенк, Роонг, Роттер обробка Кондратьєвої) та опитувальником А. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдач».. Проаналізовано психологічні особливості здатності до саморегуляції своїх емоцій у майбутніх вихователів. Узагальнено основні тенденції щодо рівня вияву емоційного відгуку у студентів спеціальності «Дошкільне виховання».

Ключові слова: професійне становлення, рефлексія, мотиваційно-цільовий компонент, когнітивно-операційний компонент, емоційний компонент, оціночний компонент.

Постановка проблеми. Сучасні умови життя вимагають посилення творчої активності особистості майбутнього вихователя, підвищення вимогливості до себе й своєї діяльності. Однієї з істотних тенденцій розвитку особистості педагога-вихователя в сучасних умовах стає розширення й більша диференціація внутрішнього контролю найрізноманітніших форм її поведінки.

Саме тому, мета статті полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні емоційно-психологічних особливостей професійного становлення майбутніх вихователів. Серед багатьох необхідних сучасному вихователю професійно-педагогічних характеристик особливе значення мають перцептивно-рефлексивні здібності, пов'язані з особливостями розвитку рефлексії. (Н.В.Кузьміна, А.О.Реан, Є.І.Рогов і ін.). Ефективність діяльності педагога-вихователя обумовлена не тільки наявністю перцептивних здібностей, але й присутністю рефлексивної компетентності, при якій професійна якість особистості дозволяє найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, що сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності (О.А.Поліщук та ін.). Виходячи з визначення поняття «рефлексія» у професійній діяльності педагога була складена блок-схема, що відображає її особливості (рис .1). Мотиваційно-цільовий компонент складається в єдності мотивів і цілей використання рефлексії для ефективного здійснення педагогічної праці. У зміст оцінного компонента входять самооцінка застосування вмінь, що лежать в основі рефлексії, аналіз власних знань, що конкретизують теоретичні основи рефлексії, виявлення допущених помилок і недоліків, визначення шляхів їхнього подолання. Майбутній вихователь прагне вникнути в сутність педагогічних явищ і процесів, зрозуміти закономірності протікання педагогічної діяльності, правильно оцінити й вчасно скорегувати свою роботу. Він вивчає хід, результати своєї діяльності, оцінює себе як учасника діалогу з погляду того, наскільки вдається йому організувати цей діалог і наскільки активні в ньому вихованці [3]. 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. У майбутніх вихователів 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, на думку, І.Е. Курова, 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 вихователів. [1]

Емоційний компонент педагога-вихователя можна охарактеризувати сукупністю трьох видів відносин:

- відношення до системи своїх педагогічних дій, до мети і завдання, які майбутній вихователь ставить перед собою у своїй професійній діяльності, до засобів і способів досягнення цих цілей; оцінці результатів своєї роботи;
- відношення до системи міжособистісних взаємодій з вихованцями, у які вступає педагог у своїй професійній діяльності; емоційній оцінці того, як він реалізує основні функції педагогічного спілкування: інформаційну, соціально-перцептивну, презентативну, інтерактивну й афективну;
- відношення до своїх професійно значущих якостей і в цілому до себе як до особистості, професіонала, до оцінки рівня своєї особистісної й професійної зрілості й відповідності власному ідеальному «образу Я» педагога.

Своє дослідження ми зосередили на вивченні саме емоційного компоненту. Об'єктами нашого дослідження виступили студенти спеціальності «Дошкільне виховання» першого, третього та п'ятого курсів. Нами розглянуто особливості емоційного відношення до системи міжособистісних взаємодій з вихованцями, у які вступає майбутній вихователь. Для визначення таких тенденцій у процесі професійного становлення нами застосовано методику «Шкала емоційного відгуку А.Мехрабян, Н.Епштейна. Дана методика дозволяє проаналізувати загальні емпатійні тенденції обстежуваного, такі її параметри, як рівень вираженості здібності до емоційного відгуку на переживання іншого і ступінь відповідності (невідповідності) знаку переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії виступають соціальні ситуації і люди, яким випробовуваний міг співпереживати в повсякденному житті. В результаті проведеного дослідження за даною методикою всіх студентів було поділено на п'ять груп: з дуже високим, високим, нормальним, низьким та дуже низьким рівнями. Розглянемо отримані нами результати (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні вираженості емоційного відгуку за методикою А.Мехрабян,
Н. Епштейна**

Рівні вияву	1 курс	3 курс	5 курс
дуже високий	24 %	32%	12%
високий	64 %	68%	80%
нормальний	12 %	0%	8%
низький	0 %	0 %	0 %
дуже низький	0 %	0 %	0 %

Узагальнені результати перших, третіх та п'ятих курсів свідчать про наступне: відсутність групи студентів з низьким і дуже низьким рівнем вияву емоційного відгуку, що можемо інтерпретувати як позитивний факт; нормальний рівень вияву емоційного відгуку має динаміку до зниження, зокрема 1 курс- 12%, 3 курс – 0%, а для студентів 5 курсу нормальний рівень сягає 8%, що є негативним явищем; високий рівень від першого до п'ятого курсу має динаміку до збільшення (показники високого рівня: 1 курс - 64%, 3 курс - 68%, 5курс - 80%); а дуже високий рівні на випусковому курсі зменшуються(показники дуже високого рівня: 1 курс - 24%, 3 курс - 32%, 5курс - 12%);, що інтерпретуємо як позитивний факт, який свідчить про адаптування студентів-випускників до майбутньої професійної діяльності.

В ході дослідження, нами була проведена також методика виміру емоційно-вольових якостей (Тейлор, Айзенк, Роонг, Роттер обробка Кондратьєвої). Вона спрямована на вимірювання наступних показників: тривожності, імпульсивності, догматизму, зовнішнього локусу контролю.

В результаті проведеного дослідження за даною методикою всіх студентів було поділено на групи: перша група – студенти, в яких низький рівень показників; друга група – студенти, в яких середній рівень показників; третя група – студенти, в яких високий рівень показників. Розглянемо окремо отримані показники кожної групи. Згідно отриманих результатів, найвищі показники шкали імпульсивності, зокрема, високий рівень притаманний – 19% студентів, середній – 62% і низький рівень притаманний лише – 19% студентів. Саме високі показники імпульсивності можемо проінтерпретувати віковою категорією першокурсників. Досить високі результати отримані по шкалі соціальної бажаності (високий рівень притаманний –10% студентів, середній – 67% і низький рівень притаманний лише – 23% студентів) та зовнішнього локусу контролю (високий рівень притаманний –10% студентів, середній – 61% і низький рівень притаманний лише – 29% студентів). Це свідчить про те, що переважна більшість студентів першого курсу емоційно нестійка, схильні до неформального спілкування та поведінки, слабокомунібельні та характеризуються проявом високої напруженості. Дещо кращі, у порівнянні з іншими шкалами, показники по шкалі тривожності (високий рівень притаманний –3% студентів, середній – 63% і низький рівень притаманний – 34% студентів) та шкалі догматизму (високий рівень притаманний –16% студентів, середній – 52% і низький рівень притаманний – 32% студентів). Проте, отримані дані не є показниками хорошої емоційної регуляції.

Отримані результати свідчать, що у студентів третього курсу, як і у студентів першого курсу яскраво виражені показники імпульсивності (високий рівень притаманний –20% студентів, середній – 55% і низький рівень притаманний – 25% студентів). Зросли порівняно з першим курсом і показники догматизму (високий рівень притаманний – 11% студентів, середній – 64% і низький рівень притаманний – 25% студентів). Це є негативні прояви показників, які впливатимуть на подальшу побудову взаємовідносин студентів. Порівняно помірні показники зовнішнього локусу контролю (високий рівень притаманний – 11% студентів, середній – 59% і низький рівень притаманний – 30% студентів). Показники тривожності та соціальної бажаності характеризуються наступними рівнями: тривожність (високий рівень притаманний – 7% студентів, середній – 66% і низький рівень притаманний – 27% студентів), соціальна бажаність (високий рівень притаманний – 16% студентів, середній – 57% і низький рівень притаманний – 27 % студентів). Як бачимо, показники даних шкал у порівнянні з показниками студентів першого курсу зросли, що є негативним процесом і вимагає певних дій з метою корегування наявної ситуації.

Для студентів випускової групи яскраво виражені, як і у попередніх двох груп, показники імпульсивності (високий рівень не притаманний студентам, проте середній сягає - 91%, низький рівень притаманний лише – 9% студентів). Досить високі показники соціальної бажаності (високий рівень притаманний – 11% студентів, середній – 83% і низький рівень притаманний лише – 6% студентів). Дані показники можуть негативно позначитися на майбутній професійній діяльності студентів, адже значний рівень імпульсивності та соціальної бажаності можуть призвести до емоційної дезгармонії з оточуючими. Отримані показники тривожності (високий рівень притаманний – 11% студентів, середній – 67% і низький рівень притаманний – 22 % студентів) та зовнішнього локусу контролю (високий рівень притаманний – 11% студентів, середній – 74% і низький рівень притаманний – 15% студентів) кращі у порівнянні з іншими шкалами. Досить хороші показники отримані по шкалі догматизму (високий рівень не притаманний студентам, середній –63% і низький рівень притаманний –37% студентів).

Отже, аналізуючи отримані результати по проведеній методиці, можна побачити закономірність: у студентів кожної з груп яскраво виражені показники імпульсивності, особливо у студентів п'ятого курсу. Особливу увагу слід звернути на показники шкал зовнішнього локусу контролю та соціальної бажаності, які досить інтенсивно проявляються у студентів випускової групи. Тобто, майбутні вихователі не вміють стримувати своїх емоцій та регулювати своє відношення до системи власних педагогічних дій до мети і завдань, до засобів досягнення цих цілей.

Щоб ґрунтовніше проаналізувати дану проблему ми використали опитувальник А. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдач». Адже саме від сформованих мотивів, домінуючих позитивних чи негативних мотивів,

залежить і побудова системи власного відношення до майбутньої професійної діяльності. До позитивної мотивації відноситься мотивація на успіх або надія на успіх, а до негативної мотивації – мотивація на невдачу або боязнь невдачі.

В результаті проведеного дослідження за даним опитувальником всіх студентів було поділено на групи: - перша група – студенти, в яких переважає мотивація на невдачу; - друга група – студенти, яким притаманна тенденція мотивації на невдачу; - третя група – студенти, в яких мотиваційний полюс яскраво не виражений; - четверта група – студенти, яким властива тенденція мотивації на успіх; - п'ята група – студенти, в яких переважає позитивна мотивація або мотивація на успіх.

Отримані показники свідчать про досить високий рівень мотивації успіху у студентів 5 курсу. Позитивна мотивація властива 46 % студентів, що свідчить про їхню потребу в досягненні успіху. 32% притаманна тенденція мотивації на невдачу, що є негативним показником. Тенденція мотивації на успіх характерна для 12% студентів. Таким чином, можна зробити наступні висновки. Тенденція мотивації на невдачу має нерівномірний характер для студентів першого курсу 31%, у студентів третього курсу показник знижується до 20% дещо гірші показники студентів четвертого курсу - (32%). Більшість студентів продемонстрували високі показники позитивної мотивації, що свідчить про їхню наполегливість, активність, ініціативність, прагнення досягти поставлених цілей, успіху у своїй професійній діяльності.

Показники є незадовільними щодо вимог професійної діяльності. Отримані результати потребують корекції з боку психологів, з метою вироблення вмінь оптимального прояву емоційно-вольових якостей студентів під час навчання у вузі. Емоції в житті людини виконують функцію «механізмів» діяльності, входять до складу стимулів і мотивів її дій, за вмілого використання можуть відігравати значну роль у цілеспрямованій діяльності.

Список використаних джерел:

1. Высшее педагогическое образование: проблемы и решения/под общей ред. И.Е. Курова. Монография. - Нижний Новгород : Изд-во НГПУ, 1994.-160 с.
2. Данилова Н.Н. Эмоциональные состояния: механизмы и диагностика / Н.Н. Данилова. - М., 1995. – 249 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. - СПб., 1999. – 243 с.
4. Комісарова С. Д. Поняття про емоції, їх значення та особливості / С. Д. Комісарова // Психолог. – 2006. - № 25-28. – С. 32-38.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений: В.А. Сластенин и др. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
6. Подосинников С.А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов: автореф. дис.... канд. психол. наук / С.А. Подосинников. – М.: 2003. – 19 с.

Резюме. В статье рассматриваются эмоционально - психологические особенности становления будущих воспитателей. Представлена блок-схема, которая отображает особенности профессиональной деятельности педагога. Проанализированы проявления показателей эмоциональной стойкости, отношения к системе своих педагогических действий, к цели и заданиям, которые будущий воспитатель ставит перед собой в своей профессиональной деятельности, к средствам и способам достижения этих целей; оценке результатов своей работы. В статье также рассмотрены особенности эмоционального отношения к системе межличностных взаимодействий с воспитанниками, в которые вступает будущий воспитатель; отношение к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к личности, профессионалу, к оценке уровня своей личностной и профессиональной зрелости и соответствия собственному идеальному «образу Я» педагога.

Определены особенности формирования эмоционально волевого компонента в течение обучения в вузе. Объектами исследования выступили студенты специальности «Дошкольное воспитание» первого, третьего и пятого курсов. Эмпирически исследовано эмоциональный компонент и уровень его проявления у студентов за методикой «Шкала эмоционального отклика» А.Мехрабян, Н.Епштейна, методикой измерения эмоционально волевых качеств (Тейлор, Айзенк, Роунг, Роттер обработка Кондратьевой) и опросником А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач». Проанализированы психологические особенности способности к саморегуляции своих эмоций у будущих воспитателей. Обобщенно основные тенденции относительно уровня проявления эмоционального отклика у студентов специальности «Дошкольное воспитание».

Ключевые слова: профессиональное становление, рефлексия, мотивационно-целевой компонент, когнитивно-операционный компонент, эмоциональный компонент, оценочный компонент.

Summary. Psychological peculiarities of the emotional peculiarities of professional incipience of the educators-to-be have been outlined in this article. Blockdiagram which reflects the professional activity of the teacher has been presented. The structure of reflection of professional activity, attitude to the system of pedagogical actions, to aim and task that the educator to-be tries to achieve in his/her professional activity has been considered. The peculiarities of the emotional attitude to the system of interpersonal nursing and future educator interaction; attitude as to individual, professional, and evaluation of personality and professional maturity in accordance to its object self of teacher have been considered.

The peculiarities of the formation of emotional and volitional component during the study in the higher educational establishment have also been defined. The objects of investigation were the students of the specialty "Pre-school education" of the first, third and fifth courses. The emotional component and the level of its manifestation among the students according to the "Scale of emotional response" technique by A.Mehrabyan, N.Epstein, emotional and volitional qualities measuring technique by Taylor Eysenck, Roong, Rotter processing by Kondratyeva and questionnaire A. Rean "The Motivation of Success and fear of failure" have been empirically investigated. The main tendencies of the level of manifestation of emotional background among the students of the specialty "Pre-school education" have been generalized

Key words: professional incipience, reflection, motivational and goal component, cognitive and operational component, emotional component, evaluative component.

УДК 159.923.2 – 057.875

О.Б. ДЕМЯНЮК

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІНДИВІДУАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ СВІТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Резюме. У статті здійснений соціально-психологічний аналіз індивідуальних моделей світу студентів-психологів як найбільш поширених типів уявлень про світ в індивідуальному світосприйнятті, що здійснюють безпосередній вплив на поведінку та діяльність особистості. Актуальність дослідження обумовлена тим, що аналіз способів і критеріїв осмислення світу студентами, можливість проникнути в їх внутрішній світ, відтворити індивідуальну своєрідність є важливим практичним завданням у сучасних умовах гуманізації освіти, основною метою якої є особистісне і професійне самовизначення та самореалізація, де студент насамперед виступає як експерт власного життєвого світу. Розробка категорії „образ світу” в межах вікової та педагогічної психології є одним з пріоритетних напрямів цієї галузі знань.

Охарактеризовані індивідуальні моделі світу студентів-психологів, які представлені хаотичною, антагоністичною, механістично-технократичною, організмичною модальностями. Кожній моделі притаманний певний перелік життєвих сенсів і цілей, що задані смисловим контекстом світосприйняття і світорозуміння. За результатами експериментального дослідження, для більшості респондентів характерним є поєднання досить різноманітних цілей, смислів, цінностей і типів ставлення особистості до світу в цілому, до оточуючих людей і виникаючих проблем. На середньому рівні прояву домінуючу позицію займає організмична модальність образу світу, друге місце за рівнем вираженості посідає антагоністична модальність світосприйняття. Хаотична та механістична модель образу світу найменше представлені у свідомості респондентів. Перспективу вбачаємо у подальшому дослідженні особливостей життєтворчого образу світу майбутніх психологів.

Ключові слова: образ світу, моделі світу, світосприйняття, світорозуміння, юнацький вік.

Постановка проблеми. Аналіз способів і критеріїв осмислення світу студентами, можливість проникнути в їх внутрішній світ, відтворити індивідуальну своєрідність є важливим практичним завданням у сучасних умовах гуманізації освіти, основною метою якої є особистісне і професійне самовизначення та самореалізація, де студент насамперед виступає як експерт власного життєвого світу. Образ світу студентів є більш мінливим і гнучким на відміну від світосприйняття дорослої людини, яка реалізувала себе в особистісному та професійному плані. Це проявляється в активності пізнання світу, в освоєнні нових інформаційних технологій, у можливості оволодіння новими формами соціально-економічного та культурного життя, в стильових особливостях спілкування і поведінки. Відтак, студентський вік є сензитивним періодом у формуванні та розвитку образу світу, який розуміється як певна „цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, себе, власну діяльність” [6, с. 350].

Необхідно зазначити, що категорія „образ світу” є однією з основних у сучасній психології. Проблеми становлення і розвитку образу світу представлені в дослідженнях Є. Артем'євої, Г. Берулави, Ф. Василюка, О. Івашкіна, Є. Клімова, О. Леонтьєва, Д. Леонтьєва, В. Петухова, Дж. Ройса, С. Рубінштейна, В. Серкіна, С. Смірнова, М. Холодної, Д. Уордела та ін. Зокрема, О. Леонтьєв використовує категорію „образ світу” у такому значенні: „...психологія образу (сприйняття) є конкретно-наукове знання про те, як у процесі своєї діяльності індивіди будують образ світу — світу, де вони живуть, діють, який вони самі змінюють та частково створюють; це — знання також про те, як функціонує образ світу, опосередковуючи їх діяльність в об'єктивно реальному світі” [3, 254].

Вікові особливості та етапи становлення індивідуальних уявлень про світ були предметом дослідження Ю. Аксьонової, І. Бушай, Д. Елкінда, Е. Еріксона, М. Зінов'євої, І. Кона, М. Лісіної, Г. Малюченка, Д. Медведєва, І. Маякової, В. Мухіної, М. Осоріної, В. Смірнова, С. Тарасова та ін. Необхідно відзначити, що саме юнацький вік називається класиками вітчизняної психології критично важливим для становлення індивідуального світогляду. Тільки після досягнення 17-18 річного віку в людині «визрівають» необхідні емоційно-вольові та інтелектуальні ресурси для того, щоб вона могла почати шукати і знаходити свої, автентичні відповіді на питання: Який світ? Що Я і навіщо Я? Як жити? Не випадково Л. Божович зазначає, що

протягом цього періоду ламається і перебудовується вся попередня система ставлення до світу і складається та життєва позиція, з якої починається самостійне життя [1]. Дослідник психології юнацтва І. Кон зазначає, що в цьому віці яскраво виражене прагнення пізнати певну універсальну «формулу», яка змогла б висвітлити і сенс власного існування, і перспективи розвитку всього людства [2]. Розробка категорії „образ світу” в межах вікової та педагогічної психології, на думку Д. Медведєва, є одним з пріоритетних напрямів цієї галузі знань. Автор розглядає образ світу як головний внутрішній фактор розвитку особистості студентів педагогічного вузу [5].

Метою статті є здійснення якісного аналізу індивідуальних моделей світу як найбільш поширених типів уявлень про світ в індивідуальному світосприйнятті у студентів-психологів, що здійснюють безпосередній вплив на поведінку та діяльність особистості.

З метою аналізу соціально-психологічних моделей світу нами була використана методика - опитувальник «СПАІМС» (Соціально-психологічний аналіз індивідуальних моделей світу) (Г.Малюченко, В.Смірнов) [4]. В емпіричному дослідженні, що проводилося на базі Рівненського державного гуманітарного університету, взяло участь 180 респондентів (студентів-психологів 3-5 курсів).

Опитувальник дає можливість визначити ступінь представленості найбільш поширених типів уявлень про світ в індивідуальному світосприйнятті. В зазначеному опитувальнику представлено чотири модальності образу світу: 1) хаотична модальність, 2) антагоністична модальність, 3) механістично-технократична модальність, 4) організмична модальність. Ця методика дозволяє виявляти як усвідомлені, так і неусвідомлювані уявлення людини про світ і соціальну реальність, які відіграють роль пускових механізмів в певних ситуаціях, що вимагають реалізації інваріантних поведінкових програм. Опитувальник складається із 100 тверджень, в яких представлені погляди стосовно світоустрою, людського суспільства і ролі людини в ньому. Обробка та інтерпретація результатів проводилась нами окремо по кожній модальності, після чого визначалась домінуюча модальність або домінуючі модальності. Кількісні показники можуть свідчити про заперечення тієї чи іншої модальності образу світу, про низький, середній та високий рівні вираженості певної моделі світу. Кожній моделі притаманний певний перелік життєвих сенсів і цілей, що задані смисловим контекстом світосприйняття і світорозуміння, цінностей та типів ставлення до інших людей, до життєвих проблем.

Показники, отримані за допомогою методики «СПАІМС» дозволили здійснити аналіз основних тенденцій і закономірностей світорозуміння. Були отримані наступні результати: високий рівень вираженості хаотичної модальності світорозуміння був діагностований у 6,2% респондентів, середній рівень вираження хаотичності - 22,9% , низький рівень – 43,7%. Високий рівень вираженості антагоністичної модальності характерний для 4,2% респондентів, середній рівень вираженості антагоністичного світорозуміння притаманний для 45,8% респондентів, низький рівень – 37,5%. Високий ступінь вираженості механістичного світорозуміння була діагностована у 6,2% респондентів, середній - у 22,9%, низький рівень характерний для 58,3%. Високий рівень вираженості організмичної модальності притаманний 6,2% респондентів, відповідно середній рівень — 52,1% респондентів, а низький – 39,5% респондентів.

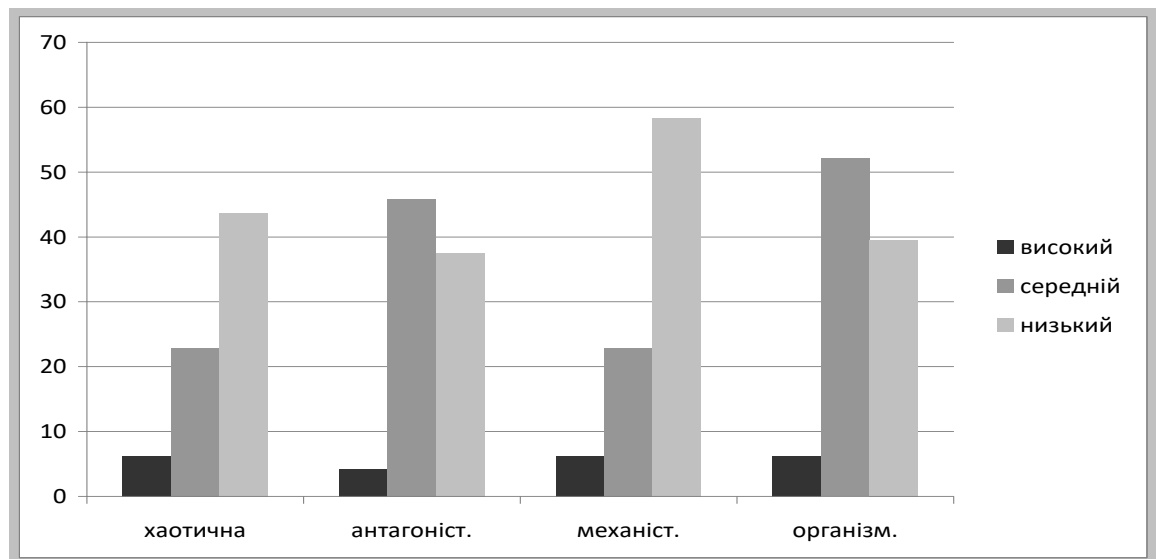


Рис.1. Дослідження реалістичних моделей світу

Повне заперечення хаотичної модальності характерне для 27,0% респондентів, антагоністичної та механістично-технократичної – для 12,5%, організмичну модальність заперечують у своєму світорозумінні 2,1% респондентів. Згідно інтерпретаційних даних методики, отримані результати засвідчують, що високий рівень прояву тієї чи іншої модальності образу світу не є характерним для даної вибірки: високий рівень прояву хаотичної, механістичної та організмичної модальності характерний для 6,2% (для кожної із зазначених моделей образу світу), високий рівень антагоністичної модальності – 4,2%. Тільки 6,2% респондентів притаманний високий рівень вираженості організмичної моделі образу світу, смисловий контекст якої полягає в тому, що світ сприймається як такий, в якому існує можливість досягнення загальної гармонії шляхом внутрішнього

самовдосконалення кожного, при цьому сенсом життя є постійний розвиток, рух до нових цілей, прийняття вищих цілей і законів як своїх власних, відтак співрозвиток з живим всесвітом. Абсолютними цінностями для представників організмичної моделі світу є вміння бачити шляхи гармонійного розвитку в навколишньому світі, сталість в розумінні і прийнятті вищих законів, які керують світом, довіра до мудрості життя і законів Всесвіту, кожна людина має абсолютну цінність, так як кожен є неповторною, унікальною істотою. Інші люди через взаємозбагачення, взаємообмін сприяють власному розвитку. Ставлення до життєвих проблем характеризується позицією: ми маємо тільки ті обставини, які потрібні для нашого духовного зростання. Низький рівень за шкалою організмичної модальності констатується у 39,5% респондентів, відтак для них не є характерними зазначені вище психологічні характеристики організмичного образу світу.

Типовими психологічними проблемами представників організмичної моделі образу світу є: обережність у застосуванні отриманих знань про світ та самокритичність, надмірна споглядальність, відсутність практичності, відчуженість від реальності фізичного світу і зайва довірливість, комплекс «скривдженої дитини», невротичний самоосуд внаслідок гіпервідповідальності. Життєвий стиль носіїв цієї моделі проявляється у тому, що вони часто вважають найбільш важливою справою підтримку гармонії у відносинах людини з навколишнім світом і в соціумі; прагнуть у всьому дотримуватися принципу «не нашкодь», але нерідко це вдається їм тільки ціною власного благополуччя; часто пред'являють досить жорсткі вимоги до самих себе і занижені до оточуючих. Разом з тим, здатні ставати непримиренними борцями за будь-які надособистісні цінності, відчуваючи себе «рятівниками світу». Вони гранично відкриті у спілкуванні з представниками інших культур і поглядів; прагнуть стати на іншу точку зору, переймати побутові та культурні традиції інших народів; налаштовані вирішувати проблеми через підтримку постійного зворотного зв'язку з навколишнім світом. Респонденти з високим рівнем прояву антагоністичної модальності образу світу (6,2%) характеризуються позицією, згідно якої світ розглядається як простір постійного протистояння між Добром і Злом, і це змушує кожну людину здійснювати і підтверджувати вибір і, як наслідок, вибирати силу чи безсилля, перемогу або поразку тощо. Сенсом життя для них є (в узагальненому вигляді) протистояння силам добра або зла, що суб'єктивно розуміються, виражене в активній (діяльній) або пасивній (споглядальній) формі. Вміння відрізнити «погане» від «хорошого», добре від злого, своїх від чужих, відданість і вірність своїй соціальній групі (спільноті), беззаперечне підпорядкування груповим авторитетам, безстрашність є абсолютними цінностями для носіїв зазначеної моделі. Індивідуальні життєві проблеми виникають під впливом зовнішніх, найчастіше ворожих сил, їх вирішення вимагає вміння протистояти деструктивним впливам з боку окремих сегментів суспільства або навколишнього світу в цілому.

Люди поділяються для них за принципом свої і чужі. Визначальним законом життя є закон вічного протистояння двох антагоністичних Начал світу. Всі інші соціальні закони та закономірності життя суспільства сприймаються як похідні від головного закону. До типових психологічних характеристик носіїв антагоністичної моделі образу світу належать: ригідність мислення, зайвий критицизм і навішування ярликів щодо інакомислячих («чужих»), беззаперечне, бездумне підпорядкування авторитетам з числа своїх, у крайніх випадках абсолютизація самого процесу боротьби.

Життєвий стиль людини з антагоністичним світосприйняттям характеризується тим, що у цих людей завжди є вороги, що заважають їм жити, при цьому вони не обов'язково активно борються зі своїми уявними чи реальними ворогами, але дуже рідко змінюють свою думку щодо них. Світ для них поділяється на «наших», яких вони, як правило, ідеалізують, і «чужих», від яких вони ніколи не чекають нічого доброго. Суб'єктивне відчуття повноти життя носіїв зазначеної моделі реалізується через боротьбу, через різні форми протистояння чи хоча б пасивно-негативного ставлення до тих, кого вони вважають своїми ворогами. Як правило, вони досить негативно ставляться до можливостей досягнення сталого режиму співіснування або навіть тимчасового компромісу з представниками інших поглядів, іншої культури тощо.

Високий рівень прояву хаотичної моделі світу (6,2%) характеризується позицією, за якої світ розглядається як хаос, він непередбачуваний, таїть у собі можливість виникнення нічим не детермінованих подій, як в глобальних масштабах, так і в долі окремої людини. Вжити за будь-яку ціну, захистити себе і разом з тим не втратити свій шанс, свою «міль удачі» стає сенсом життя в узагальненому вигляді. Абсолютними цінностями в межах даної моделі є везіння, сила, хитрість, спритність, фізична і емоційна невразливість, незворушність. Життєві проблеми можуть сприйматися по-різному: іноді вони пасивно сприймаються як щось неминуче, іноді виникають відчайдушні спроби їх вирішити в контексті загального опору хаотичному безглузду світу. Як правило, проблеми і втрати сприймаються як прикра випадковість, якої могло і не бути. Ставлення до інших людей – інша людина, незалежно від її соціального стану, така ж піщинка у світі хаосу, адже усіма править випадок. Принагідно допомогти іншому, звичайно, можливо, особливо якщо він може допомогти тобі, але вірити іншим, сподіватися на них в цьому світі – нерозумно.

Для носіїв хаотичної моделі світу немає ніяких фундаментальних, непорушних універсальних законів, а всі наявні на даний момент «закони» минулі, вони лише здаються законами, оскільки все буття ефемерне. Їх типовими психологічними характеристиками і проблемами є гіпертривожність, імпульсивність, відсутність внутрішніх регуляторів поведінки, безвідповідальність, адиктивна поведінка. Життєвий стиль представників зазначеної моделі проявляється, як правило, в тому, що такі люди не будують довгострокових планів у своєму житті, прагнуть до того, що є більш досяжним в короткі терміни. Вони можуть досить довгий час «плисти за течією», а потім різко і несподівано змінити все своє життя за один день. У навколишньому світі для них немає нічого певного, немає стійкого порядку, в будь-який момент все може докорінно змінитися, тому вони не

особливо прагнуть досягти певного стабільного становища, хоча іноді все ж його досягають. Вони не схильні аналізувати свої вчинки, так як на їх погляд, все залежить від зовнішніх обставин. У них нерідко відсутні глибокі прихильності, стійкі міжособистісні відносини, хоча при цьому може виявлятися несвідома тяга до осіб, які персоналіфікують відданість, вірність, сталість почуттів та думок.

Найменший відсоток високого рівня прояву констатується у представників механістично-технократичної моделі (4,2%), за якої світ сприймається як механічний мега-агрегат, відтак світ влаштований таким чином, що існує реальна можливість його повної утилізації, «підгонки під людину» через пізнання і використання законів його функціонування. СENS життя для них полягає у тому, щоб максимально пристосуватися до світу, який сприймається як механічний агрегат, яким можна навчитися керувати, функціонування якого можна повністю прогнозувати. Абсолютні цінності в межах даної моделі – це тверезість мислення, аналітичний розум, холодний розрахунок, підприємливість, креативність, розуміння і знання законів світу згідно крилатого вислову: «Природа - не храм, а майстерня...». Життєві проблеми сприймаються або як наслідок морального, фізичного «знос», втоми або як помилки в розрахунках, результат дезадаптивної поведінки. Ставлення до інших людей проявляється у тому, що цінність мають тільки «потрібні люди», ті, хто допомагає адаптуватися, ті, хто може зробити чи робить щось корисне та зрозуміле. Закони світу і соціального життя сприймаються як об'єктивно діючі та реально існуючі. Стосовно конкретної людини вони сліпі і бездушні, як будь-яка механіка. Типовими психологічними проблемами є перенапруження, гіперконтроль, трудоголізм, кар'єризм, ригідність, конформізм та снобізм. Характеризуючи життєвий стиль людини з технократичною моделлю світу, можна виділити два основних типи носіїв даної моделі світу: технократ-маніпулятори та технократ-романтики. Представники першого типу прагнуть максимально пристосуватися до соціальної реальності, використовуючи психологічні особливості оточуючих людей, недосконалість законів, слабкі місця в соціальній системі. Другий тип – технократ-романтики, вірять в безмежні можливості науково-технічного прогресу і його благотворний вплив на людське суспільство. І тих, і інших об'єднує переконаність в тому, що всі проблеми в світі можуть і повинні вирішуватися в основному через здійснення певних цілеспрямованих зусиль в зовнішньому світі без, необхідності внутрішніх самозмін.

На середньому рівні прояву домінуючу позицію займає організмична модальність образу світу (52,1%). Цьому сприяють психологічні особливості юнацького віку, для якого важливим є не стільки пізнання реальності буття, адекватне сприйняття світу, скільки проектування на оточуючий світ власних ідеалів, поглядів, прагнень. Крім того, професійна спеціалізація респондентів – психологія, що теж сприяє прояву організмичної модальності образу світу, в силу специфіки отриманих знань під час навчання. Друге місце (45,8%) за рівнем вираженості посідає антагоністична модальність світосприйняття. Не зважаючи на те, що зазначена модальність в значній мірі присутня у суспільній ідеології, на рівні побутової свідомості, в сюжетах і образах, що транслиуються засобами масової інформації, в культурних традиціях, за ступенем своєї вираженості у свідомості респондентів вона дещо поступається організмичній модальності. Хаотична та механістична модель образу світу представлені у свідомості респондентів меншою мірою (обидві по 22,9%). Отримані результати можна пояснити наступним чином: механістична модальність світосприйняття не отримує високих відсотків прояву у груповій свідомості юнацтва внаслідок того, що вона, з одного боку, певною мірою суперечить ціннісно-смісловим орієнтаціям, які домінують в юнацькому віці, а з іншого боку, зазначена модальність світосприйняття вимагає більшого соціального досвіду, більшої орієнтації на раціонально-логічне мислення, орієнтації на досягнення високого соціального статусу, що пов'язано з оволодінням маніпулятивними технологіями. Хаотична модальність також не є яскраво вираженою у свідомості респондентів у зв'язку з тим, що вона, переважно, виникає в процесі серійного негативного психотравмуючого досвіду, і, як результат, особистість накопичує у своїй свідомості певну «критичну масу» такого виду переживань, втрачає стійкі життєві орієнтири, довіру до оточуючого світу, його законів. Відтак низькі показники за шкалою хаотичної модальності (43,7%) можна пояснити тим, що у значної кількості респондентів юнацького віку такий досвід відсутній.

Окрім цього, порівняльний аналіз отриманих результатів показав, що вираженість прояву організмичної модальності не стільки корелює з вираженістю решти модальностей – а саме з вираженістю хаотичної, антагоністичної та механістично-технократичної моделей образу світу, скільки з рівнем їх сукупної цілісної представленості у свідомості індивідів. На нашу думку, чим вищий рівень рефлексивності та відвертості респондентів, тим більше вони визнають багатогранність і багатоманітність оточуючого світу, тим більше вони допускають наявність у світі елементів хаотичності, антагоністичності, механістичності, організмичності в їх поєднанні. Організмичність певною мірою допускає елементи хаосу, можливість боротьби і визнає право на механістичне трактування деяких явищ і подій навколишнього світу.

У процесі аналізу результатів, отриманих за допомогою методу лінійної кореляції, була виявлена парадоксальна залежність між, на перший погляд, несумісними моделюючими характеристиками. Відтак, була встановлена пряма залежність між показниками прояву хаотичності та механістичності світосприйняття та світорозуміння. Тобто, із збільшенням представленості механістичності світосприйняття одночасно збільшується протилежна тенденція – хаотичність світосприйняття (на рівні достовірності ($r \leq 0,05$)). Це можна пояснити, на нашу думку, наступним чином: чим більше виражена у людини настанова на механістичне впорядкування навколишнього світу, тим більше вона буде стикатися з його непередбачуваністю та хаотичністю. Також було виявлено поєднання організмичної та антагоністичної модальностей світосприйняття ($r \leq 0,05$), яке було найбільш представленим у вибірці (39%). Цей факт може свідчити про домінування саме цих двох типів світосприйняття. В цілому, поєднання модальностей характерне тією чи іншою мірою для 95,8 %

респондентів, і тільки у 4,2 % опитуваних зафіксовані «чисті» моделі світу з домінуванням однієї модальності світосприйняття.

Висновки. Отже, проблема світосприйняття і світорозуміння є актуальною на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Дослідники відзначають багатогранність феномену образу світу та наголошують на актуальності подальшого теоретичного і практичного вивчення. Образ світу є інтегральною структурою, що акумулює уявлення людини про навколишній світ і детермінує специфіку подальшої поведінки в ньому. Саме по завершенню юнацького віку закінчується період становлення первинної структури уявлень про світ, яка є базовою щодо всіх наступних трансформацій світогляду особистості. За результатами експериментального дослідження, для більшості респондентів характерним є поєднання досить різномірних цілей, смислів, цінностей і типів ставлення особистості до світу в цілому, до оточуючих людей і виникаючих проблем. На середньому рівні прояву домінуючу позицію займає організмична модальність образу світу (52,1%), друге місце (45,8%) за рівнем вираженості посідає антагоністична модальність світосприйняття. Хаотична та механістична модель образу світу найменше представлені у свідомості респондентів (обидві по 22,9%). Перспективу вбачаємо у подальшому дослідженні особливостей життєтворчого образу світу майбутніх психологів.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии – 1979. - №3. – С. 7 – 19.
2. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н.Леонтьев / Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 251-262.
4. Малюченко Г.Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире / Г.Н. Малюченко., В.М. Смирнов. – Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 2006. – 155 с.
5. Медведев Д.А. Образ мира современного студента: основы системно-текстологической парадигмы / Д.А. Медведев. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 2001. – 198 с.
6. Словарь практического психолога / [сост. Головин С.Ю.]. — М.: «Издательство АСТ», 2003. — 800 с.

Резюме. Стаття присвячена соціально-психологічному аналізу індивідуальних моделей мира студентів-психологів як найбільш розповсюджених типів представлень о мире в індивідуальному мировосприятті, здійснюваних безпосереднє вплив на поведінку і діяльність особистості. Актуальність дослідження обумовлена тим, що аналіз способів і критеріїв осмислення мира студентами, можливість проникнути в їх внутрішній мир, воспроизвести індивідуальне своєобразие являється важливою практичною задачею в сучасних умовах гуманізації освіти, основною метою якої являється особистісний і професійний самоопределення і самореалізація, де студент переважно виступає як експерт власного життєвого мира. Розробка категорії «образ мира» в рамках вікової і педагогічної психології являється одним з пріоритетних напрямків цієї області знань.

Охарактеризовані індивідуальні моделі мира студентів-психологів, які представлені хаотичною, антагоністичною, механістично-технократичною, організмичною модальностями. Кожній моделі пристоує певний перелік життєвих смислів і цілей, заданих смисловим контекстом мировосприяття і миропонимання. По результатам експериментального дослідження, для більшості респондентів характерно поєднання достатньо рознорідних цілей, смислів, цінностей і типів ставлення особистості к миру в цілому, к оточуючим людям і виникаючим проблемам. На середньому рівні проявлення домінуючу позицію займає організмична модальність образу мира, друге місце - антагоністична модальність мировосприяття. Хаотична і механістична модель образу мира в меншій мірі представлені в свідомості респондентів. Перспективу бачимо в подальшому дослідженні особливостей життєтворчого образу мира майбутніх психологів.

Ключевые слова: образ мира, модели мира, мировосприятие, миропонимание, юношеский возраст.

Summary. The article deals with the socio-psychological analysis of the individual models of the psychology students' world as the most widespread types of ideas about the world in the individual perception, which perform a direct impact on behavior and activities of a personality. The relevance of the research due to the fact that the analysis of methods and criteria for understanding of the world by students, opportunity to insight into their inner world, to reproduce individuality is an important practical task in the present conditions of humanization in education, main aim of which is an individual and professional self-determination and self-realization, where a student is above all an expert of his/her own life-world. Development of the category "world image" within age and pedagogical psychology is one of the priorities of this field of study.

This paper carried out a qualitative analysis of the individual models of the psychology students' world, which are presented by chaotic, antagonistic, mechanistically-technocratic, organism modalities. Each model is inherent a certain list of meanings and purposes of life that is specified by the semantic context of outlook and worldview. As the result of the experimental research most respondents are characterized by a combination of quite disparate purposes, meanings, values, and types of attitude of a personality to the world in general, to the surrounding people and problems. At the middle level a dominant position is occupied by the organism modality of the image of the world, the second highest level of expressiveness ranks the modality of antagonistic attitude. Chaotic and mechanistic models of the world-

image are the least represented in the minds of the respondents. Prospects for further research we see in the further study of features of life-creative image of the world in future psychologists.

Key words: world image, models of the world, world perception, world outlook, youth age.

УДК 316.454.5 : 159.9.

А.В. ЖУРАВЕЛЬ

РЕСУРСИ СТУДЕНТСЬКОЇ ІНТЕРВІЗІЙНОЇ ГРУПИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НИМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ ЯК ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Резюме. З урахуванням сучасного стану розробленості у науковій літературі проблеми готовності майбутніх психологів освіти до здійснення професійної кар'єри, спираючись на психолого-педагогічний аналіз практики формування в умовах вищого навчального закладу готовності студентів-психологів до здійснення ними професійної кар'єри, у статті описується специфіка діяльності студентської інтерв'язійної групи, аргументується доцільність застосування інтерв'язійної форми роботи у межах ВНЗ і розглядаються її ресурси у формуванні готовності майбутніх психологів освіти до здійснення ними професійної кар'єри як психолога-консультанта.

Ключові слова: професійна кар'єра, психолог-консультант, готовність до професійної діяльності, інтерв'язія, інтерв'язійна форма роботи.

Постановка проблеми. У процесі формування готовності майбутніх психологів освіти до здійснення ними професійної кар'єри як психолога-консультанта окрім теоретичних знань з курсу «Основи психологічного консультування» студенти-психологи мають оволодіти низкою умінь і навичок: проведення діагностики клієнта, ведення консультативної бесіди з ним, уміння вислуховувати, ставити запитання, аналізувати розповідь клієнта, уміння спостерігати за клієнтом і аналізувати та працювати як із вербальними, так і з невербальними повідомленнями клієнта, коректно застосовувати прийоми, техніки, методики і моделі психологічного консультування. Незалежно від теоретичного базису, на якому ґрунтується консультативна робота психолога освіти, у процесі консультування він застосовує означений вище інструментарій [1; 2]. Для оволодіння вищезазначеними уміньми і навичками необхідна безпосередня консультативна практика і наявність професійної спільноти (суперв'язійних та інтерв'язійних груп) для ефективного корегування процесу професійного становлення психолога-консультанта і відточення його професійної майстерності. Проте на сучасному етапі розвитку психології залишається малодослідженим такий метод навчання і професійної підтримки психологів освіти як інтерв'язія. У науковій літературі немає досліджень, присвячених вивченню специфіки роботи студентської інтерв'язійної групи у межах вищого навчального закладу і дослідженню її ресурсів у формуванні готовності майбутніх психологів освіти до здійснення професійної кар'єри.

Мета. Охарактеризувати специфіку діяльності студентської інтерв'язійної групи, аргументувати доцільність застосування інтерв'язійної форми роботи у межах вищого навчального закладу і визначити її ресурси у формуванні готовності майбутніх психологів освіти до здійснення ними професійної кар'єри як психолога-консультанта.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи специфіку діяльності психолога освіти, у нашій роботі «інтерв'язію» (лат. *inter* – між, *visio* – бачення) ми розглядаємо як засіб професійно-особистісного зростання і метод кооперативного навчання, у ході якого надається професійна підтримка колегам у їхніх робочих, актуальних на даний момент, труднощах, створюються психологічно комфортні, сприятливі умови для пошуку та побудови власних стратегій консультативної діяльності кожним із членів інтерв'язійної групи і здійснюється профілактика професійного застою (деформації) та емоційного вигорання практикуючих спеціалістів. Оскільки студенти-психологи не мають або мають незначний досвід надання консультативної допомоги, робота навчальних студентських інтерв'язійних груп має певну специфіку у порівнянні з класичним розумінням інтерв'язії. Зокрема, учасникам групи надається можливість отримання досвіду консультування шляхом організації їхньої роботи у парах (консультант-клієнт) і трійках (консультант-клієнт-супервізор). Також у роботу беруться консультативні випадки не лише із безпосереднього досвіду учасників групи, а й консультативні ситуації, що можуть бути представлені у вигляді аудіо-відеоматеріалів чи стенограм консультацій. Крім того, студенти отримують домашні завдання, спрямовані на: 1) розширення їхніх теоретичних знань з питань, що стали актуальними у поточній інтерв'язійній роботі чи стосуються матеріалу, що буде запропонований для розгляду студентам на наступних зустрічах; 2) формування уміння планувати, організовувати, проводити і аналізувати консультації з клієнтами; 3) отримання безпосереднього клієнтського досвіду, бажано у консультантів чи терапевтів, що пройшли відповідну сертифікацію. Сукупність зазначеного матеріалу є базою для повноцінної роботи навчальних студентських інтерв'язійних груп. Враховуючи вищезазначене, з метою збереження коректного розуміння терміну «інтерв'язія» далі у нашому дослідженні для опису роботи студентської інтерв'язійної групи ми використовуємо термін «інтерв'язійна форма роботи».

Інтерв'язійна форма роботи розглядається нами як вид практичної підготовки майбутніх психологів, як засіб професійно-особистісного зростання студентів-майбутніх психологів освіти, і, зокрема, як засіб формування готовності майбутніх психологів освіти до здійснення ними професійної кар'єри як психолога-консультанта, і є навчальною формою роботи студентів-психологів. Інтерв'язійна форма роботи являє собою специфічну форму професійно-педагогічного супроводу входження студентів-психологів у професію і оволодіння ними консультативними навичками, є навчанням у діяльності, так званою, «творчою лабораторією»

(Ю. В. Щукіна), і слугує інструментом навчання психологів-початківців. Інтервізійна форма роботи є, на наш погляд, «інтенсивним шляхом» (Ю. В. Щукіна) професійного становлення психолога (на відміну від екстенсивного, спрямованого, в основному, на накопичення нових ЗУН), оскільки у ході такої роботи «...розвиток компетентності відбувається за рахунок усвідомлення свого професійного досвіду, отримання знань із своєї практики...» [8].

Як зазначає Ю. В. Щукіна [8], досвідченість практика визначається не стільки тривалістю його професійної діяльності чи кількістю годин підготовки, скільки його здатністю накопичувати, усвідомлювати і транслювати свій професійний досвід. Релевантною формою для цього у студентів – майбутніх психологів освіти є інтервізійна форма роботи у студентських групах, що сприяє рефлексії власної практики, аналізу консультативної практики членів групи та представлених «кейсів» та усвідомленню цінності такого досвіду, і створює умови для пошуку нових можливостей і відкриття знань, що народжуються із пропрацювання складних консультативних ситуацій. Коротко мету роботи студентської інтервізійної групи можна визначити як: ініціювання змін учасників шляхом розширення їхніх знань, удосконалення навичок, підвищення рівня самоаналізу і проникнення у суть речей, оволодіння способами керування власними емоціями, що виникають у різних робочих ситуаціях [6]; і, як бажаний результат, – творча інтеграція поведінки, знань та навичок учасників, їх подальший розвиток у навчанні [5, с. 30]. Завданнями роботи студентської інтервізійної групи є створення умов: для формування у її учасників професійного мислення; для розвитку у них умінь вступати у професійну комунікацію з різними типами клієнтів, із колегами і професійним співтовариством; для використання студентами власних знань, умінь і навичок при вирішенні теоретичних і практичних завдань психологічної консультативної діяльності; для формування і удосконалення у студентів-психологів необхідних для самостійної професійної діяльності компетенцій; для розвитку у них важливих професійно-особистісних якостей (здатності до самоаналізу і прогнозування, рефлексії, здатності проявляти справжні емоції та переживання, терпимості до фрустрації і невизначеності, відкритості до не співпадаючих з власними поглядів і цінностей тощо). Кожен учасник групи привносить власні навчальні цілі. Вони уточнюються і, до певної міри, реалізуються упродовж кожної інтервізійної зустрічі [5; 7].

Використовувати інтервізійну форму роботи у студентських групах ми пропонуємо, перш за все, на лабораторних заняттях із курсів дисциплін «Основи психологічного консультування», «Практикум з групової психокорекції» та «Основи психотерапії», а також як спецкурс. Відповідно, група буде збиратися у визначений за розкладом час у сталому складі. Ключовим аспектом ефективного функціонування студентської інтервізійної групи є професійна і коректна робота ведучого групи. На початкових етапах роботи групи функції ведучого має виконувати викладач, за яким закріплені перераховані вище дисципліни. Коли група сформована, її учасникам зрозумілі мета, функції і завдання їхньої інтервізійної роботи, коли учасники отримали певний досвід і спостерігали за роботою викладача дисципліни як ведучого групи, функції ведучого можуть бути по чергово передані на кожного із учасників групи, звісно, під коректним наглядом викладача, з метою отримання студентами-психологами досвіду ведення інтервізійної групи. Завданнями ведучого інтервізійної групи зокрема є: слідкувати за дотриманням визначених правил роботи групи і обраного регламенту; коректно, з дотриманням правил «Я-висловлювання», надавати зворотний зв'язок учасникам групи; вести протоколи інтервізійної роботи.

Відповідно, ведучий інтервізійної групи виконує ролі консультанта, спостерігача, модератора (того, хто надає зворотний зв'язок), слухача, кореспондента (секретаря) і ментора (того, хто підтримує виступаючого, допомагає йому висловлюватися) [5; 7]. Враховуючи вищезазначені завдання і ролі, ведучий студентської інтервізійної групи має володіти, зокрема, наступними якостями: умінь активно слухати, умінь встановлювати та підтримувати контакт, умінь взаємодіяти, здатність до рефлексії, здатність до самоконтролю і саморегуляції, умінь організовувати групу. Таким чином, робота студентської інтервізійної групи має бути спрямована, у тому числі, й на розвиток у її учасників означених вище особистісних якостей. Ентоні Уільямс, описуючи групову супервізію, зазначив, що «супервізійна група складає психологічно взаємозалежну систему людей, що шукають клінічної мудрості... Важливо, щоби обговорення проходили в атмосфері культивування «клінічної мудрості» і «екологічної свідомості» [7]. На наш погляд, це стосується і інтервізійної групи. За Е. Уільямсом, культура, чи атмосфера мудрості, – це межі підтримуючих стосунків, у яких, за допомогою групи, може відбуватися відкриття обмежень і сумнівів з приводу знання і його кордонів; розуміння глибинних причин і послідовності подій у їхньому відношенні один до одного. Культура мудрості – це між індивідуальний простір, де збалансовані між собою сумніви і знання. При передачі знань у атмосфері мудрості людина, що несе відповідальність за підтримання такої атмосфери (ведучий групи), має також розвивати у членів групи екологічну, системну свідомість, у якій події і вчинки взаємопов'язані, і їхні довготривалі наслідки аналізуються. «Екологічна свідомість» обов'язково включає в себе і саму аналізуючу систему, і базу знань, що утворюють контекст даної системи [7]. Відповідно поглядів Е. Уільямса, головне завдання інтервізійної роботи можна визначити як розвиток у членів групи «колективної і індивідуальної клінічної мудрості» – технічного і процедурного знання, здатності системно мислити. Спільна робота членів групи спрямована на формування у кожному із них ролі «власного консультанта», тобто, здатності відслідковувати свою професійну поведінку, аналізувати її і усвідомлено курувати нею. Атмосфера мудрості у інтервізійній групі сприяє створенню «підтримуючої системи міжособистісних стосунків», де панує толерантність до невизначеності і протиріч, що забезпечує відкритість і щирість у висловленні сумнівів і вираженні невпевненості членами групи. Такий прояв і обговорення протиріч закладають основу доброякісних суджень і, в результаті – впевнених професійних дій [7]. Для ефективної роботи студентської інтервізійної групи викладачеві важливо, на наш погляд, визначитися із

ключовими аспектами мети, завдань і принципів її функціонування, а це стає можливим за умови чіткого розуміння ним, у руслі якої моделі інтервізії здійснюється робота у студентській групі.

Зважаючи на те, що студенти-психологи не мають або мають незначний досвід надання консультативної допомоги, що зі специфікою організації консультативної діяльності у різних психотерапевтичних напрямках вони знайомі, як правило, лише на рівні теоретичного осягнення даних питань, враховуючи розглянуті нами у першому розділі особливості консультативної діяльності психолога освіти, а також вищеописані механізми роботи із запитом учасників інтервізійного процесу у різних моделях інтервізії, і, у зв'язку з цим, розуміючи необхідність відповідного рівня підготовки (не лише теоретичної, а й психоконсультативної чи, навіть, психотерапевтичної) викладача, що керує роботою студентської інтервізійної групи, ми вважаємо за можливе у питаннях організації роботи студентської інтервізійної групи у межах вищих навчальних закладів при підготовці психологів освіти до консультативної діяльності спиратися на балінтовську, інтегративну та розвиваючу моделі інтервізії з можливим використанням окремих технік психотерапевтичних моделей інтервізії.

Пропонована нами інтервізійна форма роботи передбачає функціонування студентської інтервізійної групи на засадах реалізації низки методологічних підходів та принципів (вихідних, ключових фундаментальних педагогічних положень – теорій, концепцій, гіпотез, – які мають загальнонауковий смисл [3]). У зв'язку з цим важливе значення має Концепція професійної освіти України, затверджена 24 липня 1991 р. колегіями Міністерства народної освіти України, Міністерства праці України та Президією Академії наук України. Концепція базується на положеннях Декларації про Державний суверенітет України і Закону «Про освіту». Методологічні підходи побудови процесу формування готовності майбутніх психологів освіти до професійної діяльності забезпечують його спрямованість на формування і розвиток професійно-важливих якостей майбутніх психологів освіти.

Системний підхід передбачає поєднання у єдине ціле методичних шляхів, форм, методів і засобів формування готовності майбутніх психологів освіти до консультативної діяльності. Діяльнісний підхід спрямовує практичну роботу по формуванню готовності майбутніх психологів освіти до консультативної діяльності у напрямі формування психологічних умінь, здатностей здійснювати самоосвітню діяльність, а також діагностування рівнів володіння тим чи іншим її видом.

Особистісний підхід дає можливість розвинути психологічні здібності та уміння майбутніх психологів освіти, їх інтереси, потреби та мотивацію до професійного саморозвитку та підвищення своєї кваліфікації і передбачає урахування індивідуальних можливостей кожного студента-психолога, надає можливість вибудувати власний індивідуальний освітній маршрут щодо оволодіння зразками творчої професійної діяльності. Як зазначає Ян Чаплак, застосування особистісного підходу у підготовці психологів освіти до консультативної діяльності допоможе досягнути якостей, які б характеризували особистість у вищій мірі продуктивності шкільного психолога-консультанта. Як методологічний інструмент, особистісний підхід складається із концептуального структурного уявлення про особистість, із комплексної діагностики якостей особистості, із концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, із комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості та умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах спільної діяльності та соціальної поведінки.

За особистісним підходом, професійний розвиток майбутнього спеціаліста психологічної служби нероздільний від особистісного – в основі того і того знаходиться принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Оскільки психічні функції при цьому перетворюються у функції вищого рівня розвитку (Л.С.Виготський), то особливо важливим є процес формування саме творчої особистості майбутнього фахівця.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає зміщення акцентів з накопичення у майбутніх психологів освіти нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування і розвитку здатності діяти творчо, застосовувати досвід евристичної діяльності під час виконання професійних завдань. Єдність усіх цих методологічних підходів забезпечує адекватне вирішення завдань системного формування готовності психологів освіти до консультативної діяльності комплексом принципів, основними з яких є: системність, гуманізація, неперервність, науковість, єдність теорії і практики. Принцип системності формування готовності до професійної діяльності майбутніх психологів освіти ґрунтується на таких наукових положеннях: людина тільки тоді володіє дійсним і дієвим знанням, коли у її свідомості відображається чітка картина зовнішнього світу, яка являє собою систему взаємопов'язаних понять; універсальним засобом і головним способом формування системи наукових знань є певним чином організована освіта; система наукових знань створюється у тій послідовності, яка визначається внутрішньою логікою навчального матеріалу і пізнавальними можливостями тих, хто навчається; якщо систематично не вправлятися, то набуті навички втрачаються; якщо не притримуватися системи і певної послідовності у набутті студентами здатностей ефективно здійснювати професійну діяльність, то процеси особистісного розвитку гальмуються [3].

Принцип гуманізації процесу формування готовності майбутніх психологів освіти до професійної діяльності у цілому, і до консультативної діяльності зокрема, передбачає реалізацію концепції, основу якої становить ідея побудови методичної системи на принципах гуманізму з метою створення найсприятливіших умов для повноцінного розвитку особистості, диференціацію та індивідуалізацію навчання й виховання на основі активізації творчого саморозвитку майбутніх психологів. Домінантними шляхами реалізації цього

принципу є: формування відносин співробітництва між усіма учасниками психолого-педагогічного процесу; виховання в учасників навчального процесу морально-емоційної культури взаємовідносин; формування у майбутніх психологів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування психолого-педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість: ширю, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвинутим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини [4]. Принцип неперервності процесу формування готовності майбутніх психологів освіти до професійної діяльності вимагає такої організації системи підвищення кваліфікації у вищому навчальному закладі, коли викладачі постійно задіяні у заходах удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів як через спеціально організовані форми роботи зі студентами, так і у самоосвітній діяльності студентів-психологів, надаючи їм всебічну допомогу в організації процесу самостійної освітньої роботи. Організація інтерв'язійної роботи студентів – майбутніх психологів освіти з метою формування у них готовності до консультативної діяльності за вимогами принципу науковості має забезпечувати вивчення системи важливих наукових положень і використання комплексу методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає, що вивчивши певні теорії, студенти повинні реалізовувати їх на практиці, довести теоретичні положення до рівня дій, операцій, технологій. Не дивлячись на те, що у вищій школі визначальну роль у підготовці фахівців відіграють теорії, необхідно постійно реалізовувати форми зв'язку теорії із практикою. Реалізація цього принципу здійснюється за правилом: запропонована викладачем сучасна прогресивна технологія має увійти у структуру робочої навчальної програми, чи стати методичним інструментом викладача у формуванні сучасних знань студентів-психологів [4].

Висновки. Отже, студентська інтерв'язійна група є інструментом навчання майбутніх психологів освіти як спеціалістів у сфері «допомагаючи професій», інструментом підвищення якості їхньої консультативної роботи, засобом формування готовності майбутніх психологів освіти до здійснення ними професійної кар'єри як психолога-консультанта. Студентська інтерв'язійна група покликана сприяти розвитку професійної компетентності членів групи і, зокрема, – формуванню їхньої готовності до здійснення ними професійної кар'єри як психолога-консультанта, оскільки в процесі інтерв'язійної роботи у групі студенти-психологи отримують можливість пошуку різних шляхів професійної реалізації, отримання знань, що народжуються із складних професійних ситуацій, розкриття власних ресурсів у розв'язанні проблемних питань і вирішенні професійних протиріч, відкриття нових шляхів пропрацювання складних консультативних випадків, що, у свою чергу, сприяє удосконаленню умінь і навичок консультативної взаємодії, розвитку професійно-важливих якостей і рис психолога-консультанта, формуванню певного рівня професійної майстерності. Відповідно, студентська інтерв'язійна група стає такою собі «творчою лабораторією» (Ю. В. Щукина) консультанта-початківця.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование: Теория и опыт. Учебное пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Г. С. Абрамова – М. : Изд. Центр «Академия», 2000. – 240 с.
2. Васьковская С. В. Психологическое консультирование. Ситуационные задачи / С. В. Васьковская, П. П. Горностай. – Киев, 1996. – 128 с.
3. Лузан П. Г. Педагогічна майстерність викладача вищої школи : навч. посіб. / П. Г. Лузан, В. М. Теслюк, Л. М. Шовкун. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 194 с.
4. Мась Н. М. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ / Н. М. Мась // Збірник наукових праць № 54. Серія : Педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Романишина Л. М. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. – С. 224-229.
5. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти: Навчально-методичний посібник / Т. Шоутен, Л. Даниленко, О. Зайченко [та ін.]. – К. : Всеукр. фонд «Крок за кроком», 2008. – 112 с.
6. Траутманн Ф. Руководство по проведению интервью [Электронный ресурс] / Ф. Траутманн – Режим доступа : www.unodc.org/balticstates.
7. Уильямс Э. Вы – супервизор. Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс // Перевод с англ. Т.С. Драбкиной – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.
8. Щукина Ю. В. Особенности «образовательной» и «клинической» супервизии школы Понимающей психотерапии [www.pk.mgppu.ru] / Ю. В. Щукина / Факультет Психологического консультирования, МГППУ. – М. – Режим доступа : http://pk.mgppu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=269&Itemid.

Резюме. С учетом современного состояния разработанности в научной литературе проблемы готовности будущих психологов образования к осуществлению профессиональной карьеры, опираясь на психолого-педагогический анализ практики формирования в условиях высшего учебного заведения готовности студентов-психологов к осуществлению ими профессиональной карьеры, в статье описывается специфика деятельности студенческой интервизийной группы, аргументируется целесообразность применения интервизийной формы работы в высшем учебном заведении и рассматриваются ее ресурсы в формировании готовности будущих психологов к осуществлению ими профессиональной карьеры как психолога-консультанта.

Summary. Taking into account the modern consisting of developed in scientific literature the problem of future psychologists' of education readiness to realization of professional career, leaning on psycho-pedagogical analysis of practice of forming in the conditions of higher educational establishment of readiness of students-psychologists to realization by them professional career, the specific of work of student intervision group is described in the article, expedience of application of intervision form of work within the limits of higher educational establishment is argued and its resources in forming of readiness of future psychologists of education to realization by them professional career as a psychologist-consultant are examined.

УДК 159. 922.8: 17. 022.1

Н.А. КИРИЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІЛЮВИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЖИТТЄВИХ ПРОЕКТАХ ЮНАКІВ

Резюме. Стаття присвячена психологічним особливостям юнацького вікового періоду, що мають суттєвий вплив на формування та реалізацію життєвих цілей. Окреслено труднощі, що перешкоджають розгортанню процесів життєтворення.

Ключові слова: життєве самовизначення, життєві цілі, життєвий проект, юнацький вік.

Постановка проблеми. Особливості формування сучасного суспільства зумовлюють критичне осмислення основних моментів у становленні особистості, здатної самостійно реалізовувати свої життєві потенції. Важливу роль у цьому становленні відводиться для юнацького віку – як основного плацдарму для розгортання процесів власної життєтворчості. Згідно досліджень Є.Сапогової, у наш час є достатньо основ стверджувати про становлення нового образу юності, що чітко підкреслює момент свідомого самовизначення – як основної характеристики юнацького віку [12, с. 350]. Загалом юність – це період стабілізації особистості, формування стійких поглядів на світ та своє місце у ньому, це так званий, на думку О.В. Скрипченко, Л.В. Долинської «третій» світ між дитинством і дорослістю, результатом якого є вхід у доросле самостійне життя [3].

На думку О.Ю. Пряжнікова, самовизначення – це готовність людини свідомо і самостійно планувати і реалізовувати перспективи свого розвитку [11]. Н.А. Мішанкіна стверджує, що самовизначення – являє собою індивідуальний випадок прийняття рішення стратегічного типу, зміст якого суттєво залежить від рівня сформованості понять, які утворюють загальну орієнтувальну основу прийняття рішень [9]. У нашому розумінні – самовизначення – це перш за все система цільових орієнтацій, спрямованих у майбутнє, це цілі, що лягають в основу життєвих планів, цілі, що визначають образ можливого, потенційного «Я», цілі, що задають вектор руху у життєвому просторі, організовують зовнішні і внутрішні можливості індивіда, початок реалізації яких зумовлює запуск механізму життєтворення – індивідуального життєвого проекту. Вони виконують функцію включення суб'єкта в ті чи інші форми діяльності, виступають як відносно самостійні, функціонально єдині підсистеми життєвого визначення особистості та тісно пов'язані з ціннісними уявленнями конкретного індивіда про його вибір. Досліджуючи психологічні особливості формування цільових орієнтацій у юнацькому віці, ставимо собі за **мету написання статті:** окреслити особливості юнацького вікового періоду, що мають суттєвий вплив на формування та реалізацію життєвих цілей. Завданнями у такому випадку постануть: 1) Здійснити аналіз теоретичних досліджень психологічних особливостей юнацького вікового періоду; 2) Виявити загальні особливості цілетворення та цілепокладання в юнацькому віці; 3) Виявити труднощі, що перешкоджають успішному розгортанню процесів життєтворення у юнацький період.

Виклад основного матеріалу. Існує ряд визначальних характеристик юнацького віку, що мають безпосереднє відношення до процесів цілетворення та цілепокладання. Загальною психологічною особливістю у цьому періоді є розвиток теоретичного мислення. Вдосконалюється схильність до абстрагування, формулювання і перебору альтернативних гіпотез, інтелектуальна рефлексія. Рефлексія і самоаналіз в значній ступені характерні для цього віку і забезпечують свідоме та критичне ставлення до себе, причому юнакам надзвичайно важко поєднати близьку і далеку перспективу життя – їх захоплюють далекі перспективи, глобальні цілі, що з'являються як результат розширення часової перспективи, а щоденне життя здається тільки початком, «кувертовою» до справжнього життя. Саме у юнацькому віці людина вперше вчиться впливати на перспективу свого життя, формувати її. Логічним і вичерпним є міркування вітчизняних учених – доки особистість не усвідомить свою життєву перспективу, вона не може збагнути смисл свого життя, не здатна адекватно виявити потенційні можливості й життєві сили. Розвиток мислення створює всі передумови для формування світогляду як системи поглядів на світ, життєву філософію буття людини, що є основою для формування ціннісних орієнтацій та активної життєвої позиції в юнацькому віці [12]. Для світогляду юнаків характерне усвідомлення соціальної перспективи, яка виражається в діалектиці минулого – теперішнього – майбутнього «Я». Це створює усі передумови для формування майбутнього образу «Я-потенційне» - наростає внутрішня потреба бачити себе у майбутньому. Шукаючи відповіді на хвилюючі питання (Що робити далі? Куди рухатись? Яким я буду? Що я можу змінити?), юнаки часто проявляють категоричність у своїх поглядах,

що засвідчує невеликий життєвий досвід та маловаріативність осмисленості особливостей людського буття у світі, а плануючи своє життя, досить часто виявляють максималізм – ставлять перед собою мало здійсненні цілі.

Також цей віковий період тісно пов'язаний з вирішенням смисложиттєвих проблем, усвідомленням та осмисленням свого життя як цільного, направленого процесу, що має наступність і смисл. Потреба у сенсі життя проявляється у тому, що без появи у юнака цінностей, які визначають сенс існування, його життєдіяльність не відповідає власним можливостям, не спрямована в майбутнє і негативно ним оцінюється. У цих смисложиттєвих пошуках для юнаків характерною рисою є формулювання глобальної універсальної концепції смислу життя, а відтак і цілі – «слугувати людям», «приносити користь», що віддзеркалює суспільну спрямованість особистого життя юнаків і прагнення до ідеалу служіння людям. Центральним психологічним новоутворенням юнацького віку, на думку Є.Є. Сапогової, є становлення стійкої самосвідомості і цільного образу «Я». У юнаків формується власна модель особистості, з допомогою якої вони визначають своє відношення до себе і до інших. На юнацький вік припадає основна криза ідентичності, – перше віднайдення себе. Проте, юнацьке «Я» ще нестабільне, частково дифузне, чутливе до різних впливів. Бажане приймається за дійсне, придумане здається реальним, психологічно становлення «Я» переживається тривожно, з відчуттям внутрішньої порожнечі та очікуванням змін. Результатом перебігу цієї кризи є здобуття «дорослої ідентичності», або затримка в розвитку – «дифузія ідентичності».

У ході досягнення ідентичності, на думку Дж. Марсія, цей процес буде просто неможливим, якщо не сформовані одиниці ідентичності – особисто значущі цілі, цінності, переконання [13]. У своїх працях про динаміку ідентичності А. Мінделла і Е. Мінделл зазначають, що ідентичність повинна слідувати за потоком життя, яке є ланцюгом трансформацій і змін, а відтак людина мусить постійно переорієнтовуватись, знаходити нові цілі, будувати нові проекти, щоб зберегти власну ідентичність [8]. Характерною рисою юнацької самосвідомості є наявність філософської рефлексії, що виникає внаслідок усвідомлення кінцевості буття, незворотності часу, відкриття свого внутрішнього світу. Фактор часу постає як конкретна реальність в самосвідомості юнаків. Вони розуміють його швидкоплинність та необхідність організовувати своє життя. Для юнаків помітно збільшується швидкість протікання часу, що продовжується і в дорослому та старечому віці. І, якщо діти живуть сьогоднішнім, не задумуючись, що буде наступного дня, то юнаки – майбутнім, поєднуючи з ним свої надії, мрії, прагнення. В юності часовий горизонт розширюється в глибину, захоплюючи віддалене минуле і майбутнє, а також і в ширину, включаючи особисті і соціальні перспективи. Це пов'язано з переорієнтацією юнацької свідомості з зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль і з ростом потреби у досягненнях. Згідно досліджень інших авторів (Л.І. Божович, Л.С. Славіної) – центральним новоутворенням юнацького віку постає життєве самовизначення (як особистісне, так і професійне [1]). Мрії, прагнення, пошуки ідеалу – все це поступово сприяє створенню більш реальних життєвих планів, що заземлюються на професійному виборі, започатковується професіоналізація, як процес професійного становлення і одна із сторін соціалізації (А.К. Маркова, О.П. Єрмолаєва) [5].

Соціальною ситуацією розвитку у юності – є вибір життєвого шляху (І.Ю. Кулагіна), а сама юність знаменує перехід до дорослості, і особливості цього перебігу накладають відбиток на все наступне життя особистості (Л.Ф. Обухова) [10]. Навчання у ВНЗ відкриває нову сторінку в житті молоді людини і є важливим кроком в розвитку особистості. Можна припустити, що життя у цьому періоді певним чином визначене, йде за загальним планом, що зумовлюється переліком конкретних цілей, видами діяльності, часовим інтервалом, що визначає п'ятирічний термін навчання у ВНЗ, та послідовністю етапів, які юнак змушений пройти у конкретні терміни під час свого навчання. У цей час юнак мислить до певної міри стереотипно: «Спочатку потрібно закінчити навчання, а потім буде видно, що мені робити далі». Стосовно цього періоду О.М. Леонтьєв зауважував, що завданням на цьому етапі є навчитися жити і працювати самостійно, стати особистістю, для чого потрібно: «Оцінити себе, міру своїх здібностей, знайти те місце в житті, яке принесе вам найпрекрасніше почуття – почуття виправданості свого життя...Ось до чого повинні бути спрямовані усі ваші думки» [7, с. 381].

Він також наголошував, що саме в юнацькому періоді проблема особистості набуває нового виміру, бо людина мусить здійснити нові для неї пошуки – пошуку свого місця, позиції в системі суспільних зв'язків, спілкувань, що відкриваються для неї, це пошук того, ради чого і як використовує людина своє усе вроджене і набуте [7, с. 385]. Перед юнаком постає проблема пошуку життєвих цілей, як новий психологічний вимір його свідомості. Особистість людини народжується в діяльності, яка репрезентує її зв'язки із світом, тому, перші свідомі, незалежні і активні вчинки – ось початок особистості, становлення якої проходить в постійній напруженій внутрішній роботі, вирішуючи питання «Яким я буду?», «Що в мені буде головне?». Цікавим є погляд Ш. Бюлер на період юнацтва в рамках теорії життєвого шляху. Вона вказує, що життєвий шлях людини як процес, складається з п'яти фаз. Сенс кожної фази полягає в наступному: фази життя мають в основі розвитку цільові структури особистості – самовизначення, і виносить ранній юнацький вік за межі життєвого шляху людини, оскільки він характеризується відсутністю сім'ї і професійної діяльності та системи самостійно сформованих цілей. На її думку, вік 16-20 років – це тільки перша фаза життя, період, що передедує самовизначенню. Проте наступна – друга фаза (20 – 25-30 р) – це період спроб. Він співвідноситься із періодом пізньої юності та початком зрілості і характеризується тим, що людина випробовує себе у різних видах діяльності, заводить знайомства, шукає супутника життя. Багато спроб і помилок вказують на функціонування механізму самовизначення, а особливість внутрішнього світу молоді людини – надія прогнозування можливих шляхів подальшого життя. Вибір життєвих цілей і шляхів призводить до розгубленості, невпевненості у собі і водночас зумовлює прагнення людини братись до значних звершень і справ. І лише для

третьої фази (від 25-30 до 45-50 років), періоду зрілості характерні реальні сподівання від життя, твереза оцінка своїх можливостей, суб'єктивне бачення цього віку як апогею [2].

Формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самототожності та цілісності – важливі грані розвитку самосвідомості у юнацькому віці. І юність – це передусім криза ідентичності, яка полягає в послідовності соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень (Е. Еріксон). Успішно впоравшись із вирішенням відповідних завдань, юнак переходить від пошуку себе до практичної самореалізації [4]. Резюмуючи анонсовані психологічні особливості юнацького вікового періоду, можна виокремити загальні психологічні особливості ціле творення та ціле покладання у цьому періоді.

1. Пошук життєвих цілей є глибинною потребою юнака і постає як новий психологічний вимір його свідомості. 2. Молодим людям властиво мислити глобальними категоріями, «в цілому» вирішуючи наболілі питання людства, ставити перед собою високі цілі, щоб слугувати людям. Таким чином постає глобальність, як суттєва характеристика мислення юнака. 3. Наявність юнацького максималізму проявляється в утворенні практично нереальних, не обумовлених життєвими можливостями цілей, типу: «Хочу стати президентом», «Прожити життя по максимуму». 4. Різноманітність. Юнацький вік характеризується як період пошуків, спроб і помилок, випробовувань себе у різних видах діяльності, що проявляється в постановці широкого спектру різноманітних цілей, що постійно змінюються. «Хочу усе і відразу» – практичний девіз життєвих пошуків юнаків. 5. Відчуття запасу життєвого часу – відчуття того, що життя тільки починається, що все ще попереду і тому не варто поспішати з виборами, що зумовлює відстрочування утворень системи життєвих цілей. Проте природний хід життя змушує людину так чи інакше зробити вибір і дуже часто людина не готова до цих виборів: «Я не думала, що мені доведеться вирішувати ці питання уже зараз». 6. Надія на майбутнє – як джерело оптимізму, як загальна психологічна характеристика вікового періоду, як головний чинник позитивної мотивації, коли молода людина усі свої надії пов'язує з майбутнім і вірить у благополучний хід власного життя. 7. Юнацький ідеалізм. Пошук власних ідеалів відображається і на постановці життєвоважливих цілей. Усе має бути найкращим, хід життєвих подій бездоганним. Омріяний образ-мета постає ідеальною моделлю, в яку навіть подумки не допускаються корективи у гіршому напрямку. 8. Мрійництво – одна з головних ознак юнацького вікового періоду, джерело утворення життєвих цілей. Юнак активно мріє і покладає частину своїх мрій на реалізацію, мрія стає метою і входить в загальну цільову структуру самовизначення. Лише деяка частина юнацьких мрій стає реалізованою у житті, проте мрія є могутнім імпульсом у розгортанні процесів життєтворчості.

У своїх дослідженнях Д.А. Кітова висвітлила особливості юнацького світогляду та психологічні труднощі, що перешкоджають самостійній організації власного життя, розгортанням процесів життєтворчості. Перш за все, це розповсюдженість потрібницьких налаштувань серед юнаків. Значна частина мало усвідомлює, що в ринкових умовах досягнути чогось можна лише напруженням власних сил. Спостерігається невміння студентів грамотно побудувати систему цілей, досягнення яких може привести до успіху (багато студентів приймають запропоновані програми поведінки і діяльності, а власної ініціативи у проектуванні свого життя не проявляють). Зовнішній локус-контролю – студентам здається, що всі події в їхньому житті детерміновані зовнішніми обставинами, тому мало що залежить від їхніх власних зусиль. Невміння прогнозувати. Багато молодих людей живуть сьогоdnішнім днем, у немає знань, необхідних для передбачення свого майбутнього, хоча б загальних обрисів своєї долі у контексті існуючих соціально-економічних умов. Немає у юнаків і досвіду проектування свого життя на віддалене майбутнє. У кращому випадку вони готуються до найближчих значимих подій свого життя, а про віддалену перспективу думає невелика кількість людей. Також помітна відсутність настрою на досягнення успіху в особистому житті. Внаслідок цього надія на успіх якщо і виникає, то так і залишається мрією, не підкріплена чітким алгоритмом дій [6].

Висновки. Теоретичні дослідження психологічних особливостей юнаків дозволяють розглядати цей вік як фундаментальний з огляду на можливості розв'язання проблем психічного розвитку особистості, зокрема проблем цілетворення та цілепокладання у площині життєтворчості. Оскільки життєвий проект особистості – це репрезентація свого майбутнього у свідомості юнака, що відображає напрям руху від «Я-реальне» до «Я-потенційне», після формування якої слідує практична реалізація, то найважливішим моментом є наявність системи життєво важливих цілей стосовно свого розвитку в контексті своєї життєвої ситуації. Було виявлено загальні вікові психологічні особливості ціле творення та цілепокладання в юнацькому віці. До них можна віднести: глобальність та максималізм у постановці життєвих цілей, багатоплановість, ідеалізм, відчуття запасу часу, надія на майбутнє, мрійництво та ін. Надія на майбутнє постає як головний мотив усієї діяльності, джерело життєвих сил та оптимізму. Існують психологічні труднощі юнацького періоду, що перешкоджають розгортанню процесів індивідуального життєтворення. Зокрема, це: панування споживацьких настанов серед молоді, невміння грамотно будувати систему життєвих цілей, превалювання зовнішнього локус-контролю, невміння прогнозувати та проектувати особисте життя, відсутність настрою на досягнення успіху у власному житті.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.: Воронеж, 1995.
2. Бюлер Ш. Самосуществование личности / Ш.Бюлер. – М.: Педагогика, 1957. – 170с.

3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.).
4. Эриксон Э.Г. Детство и общество/ Э.Г. Эриксон. – СПб., 1996.
5. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность /Е.П.Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.
6. Китова Д.А. Психологическая готовность студентов к проектированию и обустройству частной жизни. Профессиональное становление специалиста психолога / Материалы Всероссийской научной конференции / Д.А.Китова. – Карачаевск: КЧГУ, 2003. — С. 89-92.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х томах. Том 1. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. — М.; «Педагогика». 1983.
8. Минделл А. Вскать, задом наперед: Процессуальная работа в теории и практике / А. Минделл, Э Минделл. – М., 1999. – 224с.
9. Мишанкина Н.А. Зависимость способа жизненного самоопределения студентов от особенностей ориентировочной основы принятия решений: дисс канд..психол. наук: 199.00.07. / Н.А.Мишанкина. – Сургут, 2005. – 142 с.
10. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф.Обухова. – М., 1995.
11. Пряжникова Е.Ю. Профессиональное самоопределение: проблема соотношения образовательного госстандарта и уникальной личности / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников // Практич. Психол. – 1999. – № 4. – С. 28-34.
12. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие / Е.Е.Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
13. Marcia J.E. Ego-identity status : Relationship to change in Self- esteem, “ general maladjustment” and authoritarianism. Jornal of Personaliti. V. 38. 1970 . - №2. — P. 249-268.

Резюме. Стаття посвящена психологічним особливостям юнашеского возрастного периода, которые имеют существенное влияние на формирование и реализацию жизненных целей. Рассматриваются трудности, которые препятствуют жизнетворчеству.

Ключевые слова: жизненное самоопределение, жизненные цели, жизненный проект, юнашеский возраст.

Summary. This article discusses psychological peculiarities of the adolescence which have a strong influence on formation and implementation of life goals. It deals with the difficulties which prevent deploying creation of life process.

Keywords: vital self-determination, life goals, life project, youth age.

УДК 159. 37.013

Л.М.КУЛАКОВА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Резюме. У статті розглядаються передумови формування почуття власної гідності у молодших школярів, що забезпечує найбільш типовий для моралі спосіб регулювання поведінки людини, яка добровільно, у повній відповідності зі своїми почуттями й переконаннями, здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства. Представлена критична оцінка існуючої системи морального виховання (через аспект ПВГ), обґрунтовано й практично перевірено закономірності формування ПВГ, розроблено науково обґрунтовану систему психолого-педагогічних рекомендацій з удосконалювання формування почуття честі й власної гідності у молодших школярів. На основі результатів теоретичного аналізу проблеми й експериментального дослідження визначається, що формування й виховання почуття власної гідності уможливується в процесі психологічного супроводу, розбудові цілої низки відповідних заходів. Дослідження підтвердило доцільність виділення типів молодших школярів за особливостями прояву ПВГ для визначення специфіки психолого-педагогічних впливів на кожну групу. Зазначено, що закономірністю процесу формування ПВГ як якостей особистості молодшого школяра є єдність і взаємозв'язок між зовнішніми спеціально педагогічними й іншими впливами на особистість учня, з одного боку, і характером власної активності вихованця, спрямованої на розвиток у себе адекватного соціальним нормам ставлення до своїх соціальних обов'язків, з іншого боку.

Ключові слова: гідність, моральне виховання, моральний розвиток, почуття власної гідності.

Постановка проблеми дослідження. Сьогодні відбувається активний перерозподіл у структурі й ієрархії ціннісних орієнтацій молоді. Варто відзначити, що помітно змінюється роль і значення особистості як активного, самостійного суб'єкта. Відповідно зростає й розуміння людиною себе як самоцінності. Постановка питання про права й свободу людини, про захист її честі й гідності із пропагандистської площини швидко переходить в площину практичну, людська особистість ставиться в центр нового

світогляду, і це важлива запорука успіху у формуванні нового суспільства. “Моральний розвиток особистості, – зазначає Р.В.Павелків, – являє собою здатність людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них”. До проблеми морального виховання, формування почуття власної гідності особистості неодноразово зверталися такі науки як філософія, етика, педагогіка і психологія. У роботах Б.С. Братуся, А.А. Гусейнова, О.Г. Дробницького, А.І. Титаренко висвітлюються питання природи моралі, сутності суспільних вимог, еволюції моральних категорій. У працях І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, І. С. Булах, П. Я. Гальперіна, М. Р. Гінзбурга, Д. Б. Ельконіна, Д. О. Леонтьєва, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, С. Л.Рубінштейна, М. В. Савчина, Д. І. Фельдштейна, Н. В. Чепелевої здійснено психологічну інтерпретацію проблеми. Завдяки таким дослідженням простежено багато важливих ліній морального розвитку особистості, проте реалії сьогодення змушують шукати нові аспекти та розставляти нові акценти у висвітленні питання природи моралі.

“Моральна сфера – складний конструкт людської психіки і поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення, що отримало назву моральної свідомості”, – зазначає Р.В. Павелків [6]. Варто відзначити, що на підґрунті результатів анкетування, лише 13 % опитаних молодих людей сподіваються на допомогу держави у важку хвилину, на батьків – половина, на друзів – кожен п'ятий. Молоді люди усе ясніше усвідомлюють, що гарантією реалізації їх життєвих планів, досягнення життєвого успіху сьогодні є тільки сама особистість (71% опитаних). Саме через почуття честі й власної гідності здійснюється найбільш типовий для моралі спосіб регулювання поведінки людини, яка добровільно, у повній відповідності зі своїми почуттями й переконаннями, здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства. Однак вивчення даної проблеми показало, що честь і гідність усе рідше згадуються в публіцистичній літературі, у засобах масової інформації, та й у виховних системах різних навчальних закладів. Практично відсутні сучасні наукові розробки за даною тематикою. І як результат, опитування дітей виявило, що в основному молодші школярі пов'язують їх з історичним минулим, з поняттям «лицарської честі», «гідністю воїна». Честь і гідність рідко проявляються в їх повсякденному житті. Ці причини спонукали нас більш глибоко зайнятися дослідженнями теоретичних основ почуття честі й власної гідності (ПВГ) у вітчизняній і закордонній науці, розглядом якостей, що цікавлять нас, з філософсько-етичної й психолого-педагогічної точок зору, вивченням і узагальненням досвіду виховання честі й гідності в науці, а також досвіду сучасних освітніх установ, дитячих громадських організацій та ін.

Мета: полягає у критичній оцінці існуючої системи морального виховання (через аспект ПВГ), в обґрунтуванні й практичній перевірці закономірностей формування ПВГ, розробці науково обґрунтованої системи психолого-педагогічних рекомендацій з удосконалювання формування почуття честі й власної гідності у молодших школярів. Ми вважаємо, що висока ефективність формування ПВГ молодшого школяра може бути досягнута, якщо:

- для учня в родині, школі й інших сферах життя й спілкування створюються справді демократичні, гуманістичні умови прояву власної активності;
- основним шляхом формування ПВГ є організація різнобічної, морально повноцінної діяльності молодшого школяра, у якій відбувається самоусвідомлення, самооцінка й самоствердження його особистості;
- створена позитивна суспільна думка у оточуючих молодшого школяра сферах життя: родині, школі, колективі позашкільної установи й дитячої організації і т.ін.;
- здійснюється опір на національні, етнокультурні традиції даного народу за умови інтеграції в загальну культуру регіону, республіки, країни.
- Методологічною основою дослідження є:
- теорія гуманізму в її загальнолюдському розумінні, положення про пріоритет загальнолюдських цінностей, пріоритет особистості, її прав і обов'язків;
- системний, діяльнісний і особистісний підходи до виховання; ідея про етноси, національну культуру, міжетнічні відносини, про вплив особливостей побуту, традицій і звичаїв, духовно-морального становлення нації на підростаюче покоління.

Основним методом нашого дослідження є психолого-педагогічний експеримент, у ході якого вивчався наявний рівень розвитку почуття честі й гідності у молодшого школяра, а потім прослідковувався шлях його формування й психологічні умови, у яких учень набуває відповідні якості.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження розвитку почуття честі й власної гідності нами були використані тривалі спостереження у природних умовах життєдіяльності молодших школярів, анкетування, індивідуальні групові бесіди з дітьми, педагогами й батьками, творчі роботи школярів, самооцінка й експертна оцінка учнів та ін. У результаті нашого дослідження ми виділили певну кількість груп молодших школярів із особливостями ПВГ. Молодші школярі першої групи знають свої позитивні й негативні якості особистості, чітко дають визначення поняттям «честь», «гідність», знають свої можливості, чого можуть досягти, що можуть виконати; доручення виконують охоче, відповідально й з бажанням, вимагають такого ж ставлення від інших; самостійно дотримуються правил поведінки в школі, на вулиці, вдома, вимагають цих якостей і від інших; відповідально ставляться до навчання; самооцінка об'єктивна (адекватна), самокритичні й вимогливі до себе; здатні до захисту честі й доброго імені, мають власну гідність; здатні постояти за свої погляди, принципи, переконання. Постійно працюють над

удосконалюванням своєї особистості, знають себе, свої сильні й слабкі сторони досить добре, щоб почувати себе впевнено навіть у світлі несхвалення. Найчастіше захоплені роботою у гуртках дитячої творчості. Користуються повагою в різних колективах дітей. Таким чином, молодші школярі першої групи відповідають *високому рівню вихованості*.

Для учнів другої групи характерні дещо відмінні прояви ПВГ. Вони самі досить охоче виконують доручені справи, однак не вимагають цього від дітей, з яким повинні їх виконати, добре поведуться незалежно від наявності або відсутності контролю, але не вимагають гарної поведінки від інших; вчаться у повну силу, виявляють цікавість до знань, добре вчаться самі, але товаришам допомагають лише тоді, коли доручають або просять. Самі добрі, чуйні, завжди допоможуть у важкі хвилини, але інших на добрі справи не мобілізують; прості й скромні, але не цікавляться, чи володіють такими якостями навколишні їх люди. Мають адекватну або трохи завищену самооцінку; опікуються про своє фізичне й емоційне здоров'я, сприймають критику як можливий шлях особистісного зростання. Отже, молодші школярі другої групи відповідають *середньому рівню вихованості*.

Учні третьої групи можуть чітко виділити позитивні й негативні якості особистості взагалі, але себе характеризують суперечливо. Доручення виконують тільки за умови контролю й заохочення з боку вчителів і товаришів. Вчаться не у повну силу, самі не проявляють інтересу до навчання й старанності, однак, при постійному контролі й заохоченні справляються непогано. У спілкуванні з іншими насамперед опікуються про створене ними враження. Допомагають іншим, якщо доручає вчитель або колектив. Прості й скромні в присутності старших і педагогів. Не люблять критики, приходять від неї в розпач. Мають трохи занижену самооцінку. Потребу у самовдосконаленні відчують, однак не вміють це робити. Таким чином, молодші школярі третьої групи відповідають *низькому рівню вихованості*.

Як було вище зазначено, моральна невихованість молодого школяра проявляється у негативному досвіді поведінки, у нерозвиненості самоорганізації, саморегуляції; на цьому рівні ми відзначаємо відсутність якостей ПВГ. Аналіз розуміння й особливостей прояву ПВГ у молодших школярів дозволяє нам вивести деякі закономірності у розвитку й проявах цих почуттів. Аналіз даних показує, що становлення почуттів пов'язано із глибоким засвоєнням моральних уявлень і понять, моральних обов'язків, а також з формуванням моральної самооцінки. Поступово в процесі навчання у молодшій школі відбувається розширення й поглиблення тих моральних норм, у виконанні яких діти бачать прояв ПВГ. З розширенням і поглибленням моральних знань і обов'язків нерозривно пов'язане формування моральної емоційної самооцінки. У молодшому шкільному віці ми можемо говорити лише про передумови ПВГ, тому що моральна самооцінка ще не самостійна, вона виникає на основі сприйняття й уявлень реального осуду з боку дорослих. Наприкінці молодшого шкільного віку, як правило, зберігається залежність моральної емоційної самооцінки від інших. Але тепер самооцінка частіше виникає на основі своїх оцінок за вчинок. Тут можна говорити вже про зародження ПВГ. І нарешті, у підлітковому віці моральна емоційна самооцінка виникає незалежно від інших на основі ставлення, що утворювалося, на основі честі й гідності.

Враховуючи викладене, надалі ми ставили перед собою такі конкретні завдання: по-перше, враховуючи низький рівень моральної поінформованості, у тому числі якостей ПВГ, розширити, поглибити й уточнити уявлення й поняття молодших школярів про почуття честі й почуття власної гідності; по-друге, залучити дітей у різноманітну діяльність у реальних умовах життя (дитячих центрах, школі, у родині й ін.), де через конкретну практичну діяльність молодший школяр може самоствердитися; по-третє, створити таку систему виховних впливів і такі умови діяльності кожному школяру, у яких буде відбуватися зрушення від прямих зовнішніх вимог до самостійних спонукань, від довільної саморегуляції до мимовільної й про саморегуляцію, від оцінок інших людей до моральної самооцінки.

У якості основних засобів досягнення цих завдань нами було намічено:

1. Формування у свідомості молодших школярів відповідних зразків людей з розвиненим почуттям честі й гідності, для чого: а) використовувати багатий матеріал народної педагогіки (через бесіди, конференції, лекції); б) використовувати багатий потенціал художньої літератури, засобів масової інформації, кіно, відеофільмів;

2. Формувати у школярів інтерес до своєї особистості, здатність до самоаналізу, аналізу своїх відносин з навколишніми й до об'єктивної оцінки якостей своєї особистості.

3. На основі педагогічних зразків і самооцінки якостей своєї особистості формувати у молодших школярів уміння проектувати власну особистість в майбутньому, бачити ким стати і яким стати.

4. Організувати діяльність школярів відповідно до заданих зразків, а для цього формувати уміння самовпливу (самопримусу, самоконтролю і т.ін.).

Аналіз наукової літератури, дані нашого дослідження, а також підсумки тривалих спостережень і експериментів, дозволили нам виділити в структурі почуттів честі й власної гідності три компоненти – інтелектуальний, емоційний і вольовий, припустити, що їх сформованість залежить від рівня сформованості кожного компонента й гармонічної їх комбінації.

ПВГ залежать від життєвого досвіду й рівня розвитку самооцінних здатностей конкретного школяра.

Вирішальну роль у формуванні моральної свідомості, – відзначає у своїй роботі І.С. Кон, – відіграє власний досвід особистості, її практична діяльність, у ході якої складаються як її моральні поняття, так і моральні почуття, звички й інші неусвідомлювані компоненти моральної поведінки. Сутність моральності розкривається у вчинках і формується вчинками ж"[5, с.348]. Аналіз цього кола проблем дозволить висунути

кілька припущень, що стосуються проблем формування ПВГ або їх компонентів, про які було сказано вище. Опираючись на теоретичні досягнення у вітчизняній і західній психології у галузі формування "почуття власної значимості", ми висунули припущення, що основним шляхом, що формують почуття честі й власної гідності, є шлях самоствердження, пройдений конкретною особистістю.

Є підстави стверджувати, що для самоствердження необхідні:

1. Тверда переконаність у імпонуванні іншим людям.
2. Упевненість у здатності до того чи іншого виду діяльності або компетентність.
3. Моральна задоволеність або позитивні емоції, що переживаються свідомо від власної значущості.

Усі три чинники тісно взаємозалежні. Починаючи з дошкільного віку дитина повинна почувати ставлення до себе як до гідної істоти, здатної до певних видів діяльності, з боку батьків, вихователів, школи і т.ін., що, у свою чергу, формує в неї почуття власної значимості. Психологічні дослідження, що вивчають проблеми мотивації навчання молодших школярів, підлітків і юнаків і соціальні мотиви навчання, підрозділяють на кілька категорій: мотиви самовизначення, пов'язані з уявленнями про майбутню професію, навчання, життя в цілому; мотиви саморозвитку; вузькопрактичні мотиви, мотиви спілкування з дорослими в школі; мотиви спілкування з однолітками в школі, мотиви, що оточують ситуативне ставлення до навчання в школі, до однокласників і вчителів і мотиви самоствердження, пов'язані з наявністю у потребі у самоповазі, яка може бути реалізована через досягнення в навчальній діяльності. Аналіз виділених мотивів навчання показав, що найбільше значення для молодших школярів має мотив самоствердження й саморозвитку. Це дає підставу стверджувати, що самоствердження через навчальну діяльність дозволяє, усвідомлюючи себе, свої особливості, можливості, гідності, недоліки, самооцінки певних домагань особистості, розвинути в собі почуття людської гідності як моральної якості особистості. Наступна група значимих мотивів пов'язана із самоствердженням молодшого школяра через багатобічну самостійну творчу діяльність, іноді не пов'язану з навчанням. У деяких дітей такі захоплення стають домінуючими, часом суттєво змінюючи спосіб життя. Аналіз теоретичних джерел, досвід народної педагогіки, окремих педагогів, вивчений нами, результати проведеної експериментальної роботи з формування почуття честі й власної гідності дозволили сформулювати низку висновків і конкретних рекомендацій для тих, хто працює з молодшими школярами:

1. Почуття честі й власної гідності як якості особистості, у силу своїх інтегруючих особливостей у цілісному процесі виховання, а саме: через них люди довідаються про інші свої якості, про свої гідності й недоліки; через них здійснюється найбільш відповідний і найбільш типовий для моралі спосіб регулювання поведінки людини, яка добровільно, у повній відповідності зі своїми почуттями й переконаннями здійснює учинки, що відповідають моральним вимогам суспільства, – можуть стати тими якостями, які лягли б в основу концепції формування моральної особистості сучасного молодшого школяра.

2. Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для формування моральних почуттів, у тому числі ПВГ, що ґрунтуються на моральних критеріях, це пов'язане з бурхливим розвитком самосвідомості в цей період. Саме в молодшому шкільному віці прагнення завоювати повагу, самоствердитися стає природною потребою особистості.

3. Структура почуття честі й власної гідності як властивостей особистості містить у собі в якості компонентів інтелектуальний, емоційний і вольовий компоненти. Їхня сформованість залежить від рівня сформованості кожного компонента й гармонічної їх комбінації.

Дослідження показало, що про сформованість ПВГ можна судити за такими основними показниками:

а) висловленням учнів про себе, сприйняття себе, здатністю до оцінки й самооцінці; б) наявності й ступеня прояву таких якостей особистості, як почуття гордості, самоповаги, сорому, совісті, що є проявом людської гідності; в) низці взаємозалежних ознак, а конкретно:

- за джерелом мотивації, у відповідності з її залежністю від безпосередніх зовнішніх спонукань або від власних моральних установок і переконань особистості;
- за способом дії учнів у конкретній ситуації;
- за необхідною силою підкріплення моральної якості зовнішніми стимулами;
- за широтою сфери прояву ПВГ у всіх або лише в деяких видах діяльності;
- за ступенем засвоєння.

Дослідження підтвердило доцільність виділення типів молодших школярів за особливостями прояву ПВГ для визначення специфіки психолого-педагогічних впливів на кожну групу.

Специфіка психолого-педагогічного впливу на представників 1 групи (з розвиненим ПВГ) полягає в тому, щоб, постійно підвищуючи й ускладнюючи пропоновані до нього вимоги, розбудовувати в них інтерес і схильність до самовиховання, удосконалювання своїх відносин, сприяти розвитку їх самосвідомості. У вихованні молодших школярів другої групи (перехід ситуативних почуттів у стійкі) завдання формування більш цінних мотивів не знижується, однак, головна увага повинна бути приділена наданню їм необхідних способів для виконання своїх навчальних і інших обов'язків, так для дії щодо самопізнання й самовдосконалення.

У вихованні й самовихованні ПВГ у молодших школярів третьої групи необхідно враховувати, що ці якості мають прояв як «процесуальні почуття» або емоційна реакція особистості на оцінку її з боку інших людей. Тому необхідно долати зазначений недолік і формувати в них мотивацію більш високого типу. Таким чином, можна зробити висновок про те, що закономірністю процесу формування ПВГ як якостей особистості молодшого школяра є єдність і взаємозв'язок між зовнішніми спеціально педагогічними й іншими впливами

на особистість учня, з одного боку, і характером власної активності вихованця, спрямованої на розвиток у себе адекватного соціальним нормам ставлення до своїх соціальних обов'язків, з іншого боку, єдність і взаємозв'язок між вихованням і самовихованням. З деяким ступенем умовності можна виділити основні етапи становлення ПВГ, які можуть надати допомогу вихователю щодо визначення рівня сформованості якостей, що цікавлять нас.

Ці етапи такі: ознайомлення з моральними нормами; перевірка необхідності в них, тобто стосовно значущості на досвіді (своєму й чужому, безпосередньо набутому й лише спостережуваному, позитивному й негативному), досягнення завдяки цьому переконаності відносно даних норм і вловлювання їх ціннісного значення; практичне застосування або відкидання їх реального керівництва, діючої установки в особистій поведінці й означає вироблення моральних якостей. Для накопичення особистістю особистого досвіду відносин гідності й честі необхідно створити таку систему виховних впливів і такі соціальні умови (педагогічні, психологічні, правові й ін.) діяльності кожному учневі, у яких буде відбуватися зрушення від прямих зовнішніх вимог до самостійних спонукань, від довільної саморегуляції до мимовільної саморегуляції, від оцінок інших людей до моральної самооцінки.

Основними із цих умов і методів є:

1. Моральна освіта молодших школярів і формування в їх свідомості відповідних зразків людей з розвиненим почуттям честі й гідності.

2. Накопичення досвіду моральних переживань, пов'язаних з почуттям честі й власної гідності.

3. Самоствердження особистості в різноманітних сферах життєдіяльності.

4. Позитивні оцінки відносин як необхідна умова формування ПВГ.

5. Емоційні стани успіху, викликані позитивним ставленням навколишніх до себе.

6. Прагнення до самовиховання, поліпшення себе. 7. Засвоєння позитивних традицій як національних, так і реальних традицій спілкування, які складаються в конкретній школі.

8. Використання можливостей сучасних дитячих громадських організацій, які створюють необхідні умови для соціальної творчості, різноманіття форм діяльності, що дозволяють молодшому школяру усвідомлювати себе як особистість, самостверджуватися, розвивати інтереси й здібності особистості в мінливих соціально-економічних умовах.

І на закінчення, успіх у вихованні й самовихованні почуття честі й власної гідності залежить також від створення необхідних і достатніх умов здійснення виховного процесу за допомогою тих засобів, які можна використовувати у всіх виховних інститутах саме тепер, у правовому суспільстві, що демократизується.

Для цього необхідно: поставити процес морального виховання на реальний ґрунт, потрібні рішучі дії щодо зміцнення престижу моралі в нашому суспільстві, родині, школі; створювати необхідні правові умови для підтримки людської гідності й честі й суворо дотримувати їх.

Висновки. Разом з тим, викладені психолого-педагогічні й соціально-правові матеріали не вичерпують усієї проблеми виховання й самовиховання почуття честі й власної гідності у молодших школярів. Ці питання вимагають своєї подальшої розробки й конкретизації.

Список використаних джерел:

1. Бандзеладзе Г. Д. О понятии человеческого достоинства / Г.Д.Бандзеладзе. - Тбилиси: Мецниереба, 1979. - 106 с.
2. Блюмкин В.А. Моральные качества личности: Их сущность, структура, типология и особенности формирования в социалистическом обществе / В.А.Блюмкин./ Под ред. Е.А. Якуба. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1974. - 186 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. - К.: Академвидав, 2010. - 416 с.
4. Власова О.І. Педагогічна психологія. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. / О.І.Власова. /Под ред. Д.Б.Эльконина, Т.В.Драгуновой. - М.: Просвещение, 1967.- 360с.
5. Кон И.С. Открытие "Я" / И.С.Кон. - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
6. Липкина А.И. Самооценка школьника./ А.И.Липкина. - М.: Знание, 1976. - 64с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб./ Н.Є.Мойсеюк.- К.,2003.- 615 с.
8. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психолог. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Р.В. Павелків. - К., 2005. - 40 с.
9. Савонько Е.И. Возрастные особенности и соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков. / Е.И.Савонько. - М., 1972.- С.81-111.
10. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина./ В.А. Сухомлинский. - М.:Молодая гвардия, 1979. - 335с.
11. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников / М.И.Шилова. - М.: Педагогика, 1990. - 144с.

Резюме. В статье рассматриваются предпосылки формирования чувства собственного достоинства у младших школьников, которое обеспечивает наиболее типичный для морали способ

регулювання поведінки человека, который добровольно, в полном соответствии со своими чувствами и убеждениями, совершает поступки, соответствующие моральным требованиям общества. Представлена критическая оценка существующей системы нравственного воспитания (через аспект ЧСД), обоснованно и практически проверено закономерности формирования ЧСД, разработано научно обоснованную систему психолого-педагогических рекомендаций по совершенствованию формирования чувства чести и собственного достоинства у младших школьников. На основе результатов теоретического анализа проблемы и экспериментального исследования определяется, что формирование и воспитание чувства собственного достоинства становится возможным в процессе психологического сопровождения, разработки целого ряда соответствующих мероприятий. Исследование подтвердило целесообразность выделения типов младших школьников по особенностям проявления ЧСД для определения специфики психолого-педагогических воздействий на каждую группу школьников. Отмечено, что закономерностью процесса формирования ЧСД как качеств личности младшего школьника является единство и взаимосвязь между внешними специально педагогическими и другими воздействиями на личность ученика, с одной стороны, и характером собственной активности воспитанника, направленной на развитие у себя адекватного социальным нормам отношения к своим социальным обязанностям, с другой стороны.

Ключевые слова: достоинство, нравственное воспитание, нравственное развитие, чувство собственного достоинства.

Summary. This article discusses prerequisites for the formation of self-esteem in elementary school children in the most typical way to regulate morality of human behavior, voluntarily, in full accordance with their feelings and beliefs, has actions that correspond to the moral demands of society. Presented a critical assessment of the existing system of moral education, grounded and practically tested laws of formation of self-esteem, developed a scientifically based system of psychological and educational recommendations for improving a sense of honor and dignity in primary school children. On the basis of theoretical analysis and experimental investigation of the problem is determined that the formation and the sense of self-worth is made possible in the process of psychological support, the development of a number of appropriate measures. The study confirmed the feasibility of the allocation of types of elementary school students by features of self-esteem to determine the specific psychological and educational effects on each group. It is noted that the pattern formation process of self-esteem as personality traits younger student is unity and the relationship between external teaching and other special effects for the individual student, on the one hand, and the nature of the pet's own activity aimed at developing an adequate attitude to social norms their social responsibilities, on the other hand.

Keywords: dignity, moral education, moral development, self-esteem.

УДК 159.922.1:159.922.8

О. М. КУРДИБАХА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Резюме: У даній статті описано процес гендерної соціалізації підлітків та процес засвоєння особистістю стандартів адресованих суспільством людям чоловічої й жіночої статі протягом входження особистості в соціальне оточення. Показано функції гендерної соціалізації та які моделі гендерної поведінки засвоює особистість протягом життя, тому що, процес гендерної соціалізації особистості продовжується до тих пір, поки продовжується її спілкування, соціальне пізнання, соціальна активність. Гендерна соціалізація здійснюється на рівні суспільства через такі інститути, як сім'я, система навчання, виховання, освіти і система ідеологічного впливу як свідомо організована, запрограмована і спеціалізована діяльність суспільства з метою формування у індивідів певних гендерних властивостей. Процес гендерної соціалізації починається з раннього дитинства, продовжується довгі роки і відбувається стадійно. Більшість наявних особливостей гендерної поведінки індивідів є наслідком соціально-історичних факторів, які обумовлюють зміст і функції гендерних ролей, які мають свої особливості в кожній культурі суспільства. У статті розкрито поняття "гендерна зрілість" та "гендерна ідентичність". Описано етапи формування гендерної ідентичності особистості в процесі гендерної соціалізації.

Ключові слова: гендерна соціалізація, стать, гендерна ідентичність.

Постановка проблеми: У наш час багато проблем людини пов'язані із недостатньою сформованістю гендерної ідентичності: виникають труднощі міжстатевих контактів, невміння створювати сім'ю, неправильне виховання дітей.. Сьогоднішні підлітки живуть в умовах інтенсивної трансформації суспільства, яка здійснює сильний вплив на формування і розвиток їх особистості. Всі ці обставини потребують привернення уваги до проблеми формування особистості підлітків, зокрема до аналізу гендерної соціалізації як процесу, що регулюється соціально-нормативною системою культури суспільства.

Мета: є визначення умов гармонізації гендерної соціалізації підлітків.

Виклад основного матеріалу: Гендерна соціалізація – це процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння пов'язаного зі статтю соціального досвіду у міру входження у соціальне середовище, систему

соціальних зв'язків осіб чоловічої і жіночої статі, а з другого – активне відтворення індивідом системи взаємовідносин статей у процесі активної діяльності, включення в ці взаємини.

Стать – це комплекс анатомічних, репродуктивних, поведінкових і соціальних ознак, що визначають індивіда як чоловіка або жінку. В залежності від аспекту дослідження статі розрізняють: біологічну стать – це сукупність контрастуючих генеративних ознак осіб одного виду; психологічну стать – це характеристика особистості і поведінки індивіда з точки зору маскулінності-фемінінності. Маскулінність – сукупність ознак, які відрізняють чоловіка від жінки. Фемінінність – це сукупність ознак, які відрізняють жінку від чоловіка. Гендерна соціалізація виокремлює такі функції: соціальну адаптацію, що означає стандартизацію мови, жестів, характерних для індивідів певної статі, сприйняття гендерних стереотипів, засвоєння гендерних цінностей, значень, символів, формування соціального характеру гендеру; інкультурацію – засвоєння традицій гендерної культури суспільства з метою передачі їх наступному поколінню; інтерпретацію особистості, що включає розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування гендерної ідентичності, відповідності між психічною статтю і гендерною роллю. Гендерна соціалізація здійснюється на рівні суспільства через такі інститути, як сім'я, система навчання, виховання, освіти і система ідеологічного впливу як свідомо організована, запрограмована і спеціалізована діяльність суспільства з метою формування у індивідів певних гендерних властивостей. Успішність організації процесу гендерної соціалізації цими інститутами пов'язана з наявністю у них системи цілеспрямовано орієнтованих нормативів і стандартів гендерної поведінки в типових ситуаціях.

Гендерна соціалізація – явище культурно-історичне. Зміст цього процесу, стадії, конкретні механізми мають історичний характер, суттєво варіюють від однієї культури до іншої, визначаються характером соціальної системи. Можна спостерігати, як зі зміною епох, культур, типів соціальних систем змінюються і засоби цілеспрямованого впливу на особистість, бо кожна культура використовує ті засоби соціалізації, які розраховані на формування певної поведінки, що не виходить за межі цієї культури. Так, в традиційних суспільствах основним засобом формування у людини особистісних рис було дотримання встановлених традиційних зразків. Звичаї регулюють поведінку людей у цьому суспільстві від народження до смерті, не допускаючи нічого оригінального, передбачаючи дотримання заповітів предків, відтворення минулих відносин у майбутньому. Пряме примушування через систему звичаїв і традицій було основним засобом цілеспрямованого впливу на особистість. Цей засіб був обумовлений самим типом культури, у якій традиції були основним її складовим елементом, і це відображало також рівень розвитку психіки самого індивіда. З ускладненням суспільної системи стає недостатнім використання засобів соціалізації традиційного суспільства. Вони доповнюються іншими, які ґрунтуються на механізмі ціннісних орієнтацій, що передбачають не повторюваність дій, а представляють собою деякі орієнтири, загальні принципи поведінки, якими індивід повинен керуватись у своїх вчинках. У сучасному суспільстві головним засобом соціалізації стає норма, яка формує певну суспільну вимогу, але не передбачає всіх обставин вчинку. Норми менш стійкі у порівнянні з традиціями і звичаями і менш консервативні. Гендерні культури різних народів відрізняються одна від іншої. Всередині цих культур теж є відмінності. Цінності сімей, які мешкають у міській і сільській місцевості, можуть дуже відрізнитися. Всі ці фактори здійснюють диференційований вплив на особистість. Тому, говорячи про засвоєння гендерної культури, необхідно мати на увазі оточення, в якому виховується індивід, пам'ятаючи про різні рівні систем гендерної культури.

Можна умовно виділити *три сфери*, у яких здійснюється гендерна соціалізація: поведінкова, сфера спілкування і сфера самосвідомості. Люди демонструють оточуючим, наскільки вони по відношенню до суспільства займають чоловічу, жіночу, або андрогінну позицію своїми висловлюваннями на цю тему, поведінкою. Це публічне, зовнішнє вираження гендеру називається *гендерною поведінкою*. Конкретними детермінантами гендерної поведінки є, перш за все, вираженість ознак статі, ознаки доброго здоров'я і відсутність будь-яких недоліків психологічного, розумового або фізичного плану. Сукупність цих якостей визначає рівень вибору тієї або іншої моделі гендерної поведінки. У кожної людини створюється певна ідеальна модель представника певної статі, і конкретна людина свідомо співвідносить свою поведінку з цією моделлю, формуючи таким чином свої гендерні особистісні якості. Як зазначалось вище, відмінності в гендерній поведінці чоловіків і жінок обумовлені не тільки біологічним фактором, а значною мірою – соціокультурним, і є результатом гендерної соціалізації. Більшість наявних особливостей гендерної поведінки індивідів є наслідком соціально-історичних факторів, а саме: 1) розподілу праці в залежності від статі; 2) відмінностей у змісті і засобах виховання хлопчиків і дівчаток; 3) культурних стереотипів маскулінності і жіночності; 4) диференціації чоловічих і жіночих соціальних ролей. Перелічені соціально-історичні фактори обумовлюють зміст і функції гендерних ролей, які мають свої особливості в кожній культурі суспільства. У будь-якому суспільстві гендерне виховання передбачає засвоєння індивідом гендерних ролей і навчання гендерній поведінці. Поведінку, яка узгоджується з прийнятим у цьому суспільстві розподілом статевих ролей, називають статевотипізованою. Це – генералізоване, узагальнене уявлення про „типово” жіночу або „типово” чоловічу рольову поведінку. В узагальненому вигляді вони існують як маскуліні та фемінінні риси.

Друга сфера, у якій відбувається процес формування особистості, це *спілкування*. В контексті гендерної соціалізації спілкування розглядається з боку засвоєння норм спілкування як з особами своєї, так і з особами протилежної статі. Існують чисельні психологічні дослідження міжстатевого спілкування і їх впливу на формування гендерних якостей. Спілкування між людьми виступає як спосіб трансформації „зовнішніх” соціально-культурних умов у внутрішню структуру особистості. Ставлення індивіда до оточуючого світу завжди опосередковується спілкуванням з іншими людьми. Сформована особистість – це результат того, що

передається їй іншими людьми. Здобутки матеріальної і духовної культури, які створені одним поколінням, повинні бути розкритими для наступних поколінь. Лише за цієї умови може продовжуватись життя. А щоб відбувався процес передачі культурних досягнень наступним поколінням, потрібен безперервний процес соціально організованої взаємодії старшого і молодшого поколінь, у якому здійснювалася б передача соціального досвіду. І цей процес навчання і виховання повинен відбуватися завжди.

Третя сфера, в якій відбувається формування особистості – це *розвиток самосвідомості*. У контексті гендерної соціалізації розвиток самосвідомості особистості розглядається як процес усвідомлення нею своєї статі. Людські істоти мають чітке внутрішнє відчуття своєї належності до певної статі. Це внутрішнє сприйняття статі визначається як гендерна ідентичність. У самому загальному вигляді можна сказати, що процес гендерної соціалізації відчувається як формування у людини образу Я, де перше місце посідає Я статево. Гендерна ідентичність – це усвідомлення індивідом своєї статевої належності, суб'єктивне осмислення, переживання гендерної ролі, яке виявляється у єдності гендерного усвідомлення та поведінки. Гендерна ідентичність формується поступово у процесі гендерної соціалізації. Вирішальним етапом її формування є підлітковий вік, в цей період відбувається її остаточне формування. Період первинної гендерної соціалізації охоплює декілька вікових стадій: від народження до початку навчання в школі і від початку навчання в школі до соціальної зрілості. У відповідності з роллю провідної діяльності дитини, а також інститутами, які відіграють вирішальну роль в гендерній соціалізації, можна виділити, принаймні, два важливих етапи в первинній гендерній соціалізації: по-перше, дитинство, в якому домінуючим інститутом є сім'я, а провідною діяльністю гра, і, по-друге, підлітковий період, особливістю якого є те, що до сім'ї приєднується такий інститут, як школа, а провідною діяльністю стає спілкування з однолітками.

Вторинна гендерна соціалізація починається з періоду соціальної зрілості і продовжується все життя. Цей період теж має декілька стадій, які відповідають переходу від одного соціально-вікового статусу до іншого. Процес гендерної соціалізації за своїм змістом є процес, який починається з перших хвилин життя людини. При народженні спостерігається відносно небагато помітних відмінностей між статями. Взаємодіючи дедалі більше із соціальним оточенням, діти засвоюють певні ролі, а потім, у період статевого дозрівання, гормональні фактори викликають значні зміни у гендерній диференціації, збільшуючи відмінності між чоловіками і жінками. У кожному суспільстві від жінок і чоловіків очікується відповідність заданим ролям, і в кожному суспільстві чоловіки і жінки мають досить узгоджені уявлення про ці очікування, незалежно від того, подобаються вони їм чи ні. Підростаючи, діти підлягають подальшій соціалізації і засвоюють поведінкові зразки, які вважаються прийнятними для їх статі. По мірі того, як дитина все більше усвідомлює себе, вона починає реагувати на вплив з боку оточуючих її людей і стає носієм своєї Я-концепції, яка включає уявлення про себе як про хлопчика або дівчинку. Поступово дитина все більше усвідомлює особливості свого тіла, наявність у себе чоловічих або жіночих статевих органів і визначає їх як частину своєї статевої природи. Всі ці фактори призводять до розвитку первинної гендерної ідентичності.

В підлітковий період гендерної соціалізації завершується формування фундаментальних зразків гендерної ідентичності, що дає підставу говорити про досягнення статевої зрілості індивідом і практичну завершеність формування гендерної ідентичності. Показником гендерної зрілості є формування у індивіда соціально-типових гендерних рис в результаті засвоєння ним стандартів гендерної культури. Процес і результат набуття індивідом гендерних властивостей, які є типовими для певної статі, називається гендерною типізацією. Отже, гендерна зрілість означає становлення гендерного типу особистості. Індивід в процесі гендерної типізації засвоює загальну інформацію для категоризації поведінки і ролі чоловіка і жінки, а також інформацію про форми поведінки і властивостей особистості, які характерні для своєї статі. Особистість, вступаючи в нові зв'язки і взаємини з іншими людьми, змінюється все життя. Вхідження людини в нові для неї групи, прийняття нових ролей, позицій, зміна соціальних настановлень, мотивів, потреб триває безперервно. Процес гендерної соціалізації особистості продовжується до тих пір, поки продовжується її спілкування, соціальне пізнання, соціальна активність. Звичайно, що в молоді роки цей процес протікає більш інтенсивно, ніж у старших людей, що досягли певної ступені зрілості. Зрілість – це не зупинка, а динамічна система гендерних якостей особистості, що постійно трансформується під впливом нових вимог. Соціальне середовище – явище динамічне. Тому результатом гендерної соціалізації є все нові й нові гендерні властивості, яких потребує життя.

Висновки: Отже, процес гендерної соціалізації відбувається як єдність змін у всіх трьох визначених сферах. У сукупності вони створюють для індивіда дійсність, яку він розширює, де він спілкується, пізнає і діє, засвоюючи не тільки своє найближче мікросередовище, але й всю систему соціальних відносин. З перших днів життя дитини соціальне оточення відіграє вирішальну роль у вихованні особистості як статі. Цивілізація створила цілу систему поведінкових приписів, взірців, моделей поведінки (форми спілкування, види діяльності, манери, одяг), які прийняті щодо чоловіка або жінки. Процес гендерної соціалізації починається з раннього дитинства, продовжується довгі роки і відбувається стадійно. Питання про стадії процесу соціалізації має свою історію в системі психологічного знання.

Список використаних джерел:

1. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган – Л.: Медицина, 1988. – 160 с
2. Каган В. Е. Стереотипы мужественность-женственность и „образ Я” у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53-62.

3. Клецина И. С. Гендерная социализация / И. С. Клецина. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
4. Коломинский Я. Л. Полоролевое развитие ребенка в дошкольном возрасте / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск, 1985. – С. 176-190.
5. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255с.
6. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987. – 240с.

Резюме: У даній статті описано процес гендерної соціалізації підлітків та процес засвоєння особистістю стандартів адресованих суспільством людям чоловічої й жіночої статі протягом входження особистості в соціальне оточення. Показано функції гендерної соціалізації та які моделі гендерної поведінки засвоює особистість протягом життя, тому що, процес гендерної соціалізації особистості продовжується до тих пір, поки продовжується її спілкування, соціальне пізнання, соціальна активність. Гендерна соціалізація здійснюється на рівні суспільства через такі інститути, як сім'я, система навчання, виховання, освіти і система ідеологічного впливу як свідомо організована, запрограмована і спеціалізована діяльність суспільства з метою формування у індивідів певних гендерних властивостей. Процес гендерної соціалізації починається з раннього дитинства, продовжується довгі роки і відбувається стадійно. Більшість наявних особливостей гендерної поведінки індивідів є наслідком соціально-історичних факторів, які обумовлюють зміст і функції гендерних ролей, які мають свої особливості в кожній культурі суспільства. У статті розкрито поняття "гендерна зрілість" та "гендерна ідентичність". Описано етапи формування гендерної ідентичності особистості в процесі гендерної соціалізації.

Summary: This article describes the process of gender socialization of adolescents and the process of mastering individual standards addressed by society to people men and women for entry of the individual into the social environment. Shown function of gender socialization and gender patterns of behavior that a person learns throughout life, so that the process of gender socialization lasts as long as it continues to communication, social cognition, social activity. Gender socialization is carried out at society through institutions such as family, education system, education, education system and ideological influence both consciously organized, programmed and specialized activities of the society in order to develop in individuals of certain gender characteristics. The process of gender socialization begins in early childhood, continued for many years and is phasically. Most of the available features of gender behavior of individuals is a result of social and historical factors that determine the content and function of gender roles, which have their own characteristics in each culture. This article deals with the concept of "gender maturity" and "gender identity." We describe the stages of the gender identity of the individual in the process of gender socialization.

Keywords: gender, gender socialization, gender identity.

УДК 316.647.5

М.І. ЛЕНДЕЛ

ПРОБЛЕМИ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

Резюме: Автором розкриті основні складові проблеми етнічної толерантності у психології. узагальнити та систематизувати теоретично концептуальні підходи щодо вивчення толерантності та етнічної толерантності у психології.

Ключові слова: толерантність, етнічна толерантність.

Постановка проблеми. Сьогодні неминучими є труднощі, що супроводжують будь-яку взаємодію між людьми, що є носіями інших національно-культурних просторів. Особливо актуальними є труднощі, що знаходить своє відображення у проявах нетолерантності до громадян, які розмовляють іншою мовою, мають інші релігійні погляди чи інші суспільно демократичні цінності. Тобто, труднощі зумовлені носіями інших національно-культурних просторів.

Мета: узагальнити та систематизувати теоретично концептуальні підходи щодо вивчення толерантності та етнічної толерантності у психології.

Сьогодні у психології існує багато підходів до розуміння сутності толерантності та етнічної толерантності зокрема. Дослідженню даної проблеми присвятили свої роботи В. Франкл, Е. Фром, О. Г. Асмолов, А. І. Гусєв, З. С. Карпенко, Г. С. Кожухар, П. В. Лушин, М. В. Савчин, Г. Олпорт, А. Маслоу, В.В. Москаленко, В. В. Рибалка, Л. В. Засєкіна, О. А. Донченко, О. О. Леонтьєв, Н. М. Лебедева, О. М. Лозова, Г. У. Солдатова, В.С. Хомика та інші. У контексті психології К. Роджерса толерантність особистості зіставляється з поняттям емпатії. Дане поняття вчений характеризує як «відсутність гордовитості», а також схильність надавати допомогу оточенню у вирішенні різних проблем без натиску та директиви.

Інтолерантність як протилежний полюс толерантності у контексті агресивної поведінки аналізується в теорії соціального навічання А.Бандури. Основними детермінантами толерантної/інтолерантної поведінки, на думку вченого, є зовнішні чинники, а саме засоби масової інформації. Саме вони впливають на формування

особистісної агресивності, яка виражається у різних формах не тільки інтолерантною а й насильницькою поведінки.

Е. Еріксон має оптимістичний погляд на формування особистості, оскільки кожний життєвий період психосоціального розвитку має сильні та слабкі сторони, невдача в одній життєвій стадії може бути вирішена в протязі наступного періоду життя. Таким чином, для становлення толерантності як особистісної властивості у теорії Е. Еріксона найбільшого значення набувають два вікові періоди - підлітковий і юність. Погляди на природу толерантності у багатьох вчених збігаються. Так, до категоріального поля поняття толерантності належить відсутність агресивної поведінки (А. Бандура, Т. Адорно), свобода (Е. Фром і Г. Олпорт), емпатія (Г. Олпорта і К. Роджерс). Водночас, існують і суперечності у цих поглядах. Проте всі вони стверджують, що толерантність є важливою особистісною рисою, властивістю, ознакою, яка породжується як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, і виявляється в емпатійному, терпимому ставленні до інших. В.В.Москаленко ґрунтовно аналізує детермінанти формування диспозиційної толерантності: соціогенетичний, мікросередовищний (власне психологічний), біогенетичний. Соціогенетичний є суб'єктивно-об'єктивною умовою прояву толерантності в різних групах суспільства, зокрема у конкретних особистостях як представників цього суспільства. Цей фактор реалізується під впливом соціальних стереотипів, настанов, еталонів, в залежності від загальної спрямованості суспільства. Остання може бути гуманістичною, плюралістичною чи навпаки, авторитарною, антиособистісною. С.Л.Братченко розглядає толерантність як чинник ефективної міжособистісної взаємодії розглядається у праці С. Л. Братченко. На його думку, толерантність закладена у систему цінностей окремої людини - визнання рівності іншої людини, її прав та свобод

Вивчення поняття толерантності в межах етнічної психології розглянуто у працях Лебедевої Н. М., яка стверджує, що етнічна толерантність є основоположною запорукою мирного існування суспільства Л. Г. Почебут визначила п'ять рівнів етнічної толерантності: високий позитивний, середній позитивний, нормальний, середній негативний, високий негативний [2, с. 222-251].

Застосування особистісно-центрованого підходу до вивчення етнічної толерантності розглядає структурну модель етнічно толерантної особистості, яка містить три основних компоненти: когнітивний, афективний і конативний. Когнітивний компонент етнічно толерантної особистості представлено у вигляді знань і уявлень про національний характер, етнічні стереотипи та етнічні конфлікти різних етнічних груп. Національний характер - це система ставлень конкретної етнічної спільноти до різноманітних сторін оточуючої дійсності, що виявляється у стійких стереотипах їх мислення, емоційних реакціях і поведінці в цілому. Під етнічними стереотипами розуміють відносно стійкі думки узагальненого характеру про ту чи іншу етнічну групу. Під етнічним конфліктом розуміють будь-яку конкуренцію між групами - від реального протистояння за володіння обмеженими ресурсами до соціальної конкуренції - в усіх тих випадках, якщо у сприйманні однієї сторони протилежна визначається з позиції етнічної належності її членів

Афективний компонент тісно пов'язаний з емоційною сферою особистості та виражає емоційно-оцінний аспект ставлення до різних етнічних груп. Афективний компонент представлений системою емоційних переживань, які супроводжують поведінку особистості у полікультурному середовищі.

Конативний компонент слідує з мотиваційної сфери особистості і представлений мотивами міжособистісної взаємодії з представниками інших етнічних груп, а також реальною поведінкою стосовно цих осіб. Часто існують розходження між тим, що людина декларує відносно своєї етнічної толерантності, та реальними діями, які вона здійснює. Так, відомим у соціальній психології є, так званий парадокс Лап'єра, який виражає значні розходження між змістом атитюду та реальною поведінкою особистості. Відтак, важливими складовими конативного компонента, на наш погляд, є не соціальні настановлення, а міжетнічна, полікультурна спрямованість і міжетнічні, полікультурні інтереси, які формують в особистості готовність до ефективної міжетнічної взаємодії. Тісна взаємодія когнітивного у вигляді знань і уявлень, з афективним у сукупності різних видів емоцій, ґрунтується на особистісних переживаннях і зрештою породжує ставлення до представників різних етнічних спільнот. Взаємодія з конативним компонентом не тільки у вигляді міжетнічних інтересів і загальної міжетнічної спрямованості а й забезпечує формування етнічно толерантної особистості [3].

Висновки. Таким чином, у даній статті розглянуто толерантність як загальнолюдську проблему, розглянуто поняття толерантності через призму його різних інтерпретацій. Виокремлено суть різних концептуальних підходів щодо вивчення толерантності а саме: аксіологічного, ідеально-типологічного, конфліктологічного, онтолого-історичного, екзистенційно-гуманістичного, віткультурного та інших. Також у структурі феномену толерантності виділено два компоненти – сенсуальний та диспозиційний. Розглянуто п'ять рівнів етнічної толерантності. На підставі теоретичного узагальнення зазначені основні напрями вивчення етнічної толерантності.

Перспективою подальшого розвитку буде проведення емпіричного дослідження особливостей етнічної толерантності у студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. / Т. Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. —

416 с.

2. Бондырева С. К., Толерантность (введение в проблему). / С. К. Бондырева. Д. В. Колесов. — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 240 с.
3. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. В. Кихтюк. — Луцьк, 2010. — 20 с.
4. Малахов В. А. Етика : курс лекцій: навч. посіб. / В. А. Малахов. — К. : Либідь, 2001. — 384 с.

Резюме. Автором раскрыты основные составляющие проблемы этнической толерантности в психологии. обобщить и систематизировать теоретически концептуальные подходы к изучению толерантности и этнической толерантности в психологии.

Ключевые слова: толерантность, этническая толерантность.

Summary. The author revealed the main components of the problem of ethnic tolerance in psychology. generalize and systematize the theoretical conceptual approaches to the study of tolerance and ethnic tolerance in psychology.

Keywords: tolerance, ethnic tolerance.

УДК 159.901.9

І.Я.МЕЛЬНИК

ЕМОЦІЙНО-ОЦІННИЙ КОМПОНЕНТ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Резюме. В статті зроблена спроба проаналізувати роль емоційно-оцінного чинника просоціальної поведінки молодшого школяра. Виявлено критерії емоційно-оцінного компоненту просоціальної поведінки: формування ціннісних орієнтацій альтруїстичної мотивації, як похідної просоціальної поведінки, збереження пропріуму особистості, схильність до емпатії.

Ключові слова: Просоціальна поведінка, ціннісні орієнтації, пропріум, емпатія, молодший школяр.

Постановка проблеми. Практика роботи з дітьми показує, що розвивальна робота з формування просоціальної поведінки є найбільш ефективною в періоди, що характеризуються високою піддатливістю до виховних впливів. Одним з таких періодів є молодший шкільний вік, який за своєю психологічною сутністю належить до стабільних періодів життя, якому властиві плавність та узгодженість процесів. Формування просоціальної поведінки передбачає поступовий перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції у здійсненні особистістю вчинків. При першому способі регулятивні інстанції знаходяться в основному поза суб'єктом; при другому – є внутрішньо локалізованими, хоча опосередкований вплив зовнішнього підкріплення залишається достатньо дієвим. Обидва способи регуляції передбачають вплив зовнішніх та внутрішніх чинників, які складають діалектичну єдність, але міра представленості їх у регулятивному акті різна. Необхідність саморегуляції актуалізується за умови включення особистості до моральної колізії, коли треба самостійно прийняти рішення діяти певним чином, знайти способи для реалізації поставленої мети та оцінити результати власних вчинків. Ідентифікація, як механізм саморегуляції, дозволяє проникнути в стан іншої людини, зрозуміти її почуття та переживання. Також варто врахувати основні компоненти, що входять до структури просоціальної поведінки: когнітивно-мотиваційний, емоційно-оцінний, поведінковий компоненти.

Мета: є виокремлення емоційно-оцінного компоненту в структурі просоціальної поведінки молодшого школяра, виявити критерії прояву емоційно-оцінних чинників просоціальної поведінки.

Виклад основного матеріалу. В нашому дослідженні ми акцентували увагу на вивченні емоційно-оцінного аспекту моральності, що включає уміння відчувати емоційні стани учасників конфліктно-проблемної взаємодії, використовувати вербальну та кольорову інтерпретацію, здатність емоційно відгукуватися на події, контролювати стани, позначати їх. Сила емоційних проявів переважно залежить від системи цінностей, яка в молодшому шкільному віці знаходиться в процесі динамічного формування та характеризується нестійкістю та ситуативною гнучкістю, прагматизмом, відсутністю стійких уявлень про себе та соціальну ситуацію. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів є важливим чинником їхнього розвитку та здійснення просоціальних актів. У зв'язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набувають світоглядні установки особистості, на основі яких формується система ціннісних орієнтацій. Психологічні механізми формування ціннісних орієнтацій розглянуто у дослідженнях вітчизняних психологів Л. Божович [2], О. Леонтьєва [7], С. Рубінштейна [12]. Ціннісні орієнтації особистості, мають визначену цілісність і виконують регулюючу, інтегруючу й світоглядну функції. В процесі теоретичного обґрунтування з урахуванням системного підходу вивчення ціннісних орієнтацій, у дослідженнях В. Алексеевої [1], Б. Додонова [4], О. Дробницького [5] була визначена стійка структура. Зокрема, виділені компоненти ціннісних орієнтацій – когнітивний, емоційний, поведінковий, що надають можливість розвивати такі якості особистості, як духовна активність, вірність національній ідеї, гуманність, правдивість, щирість, гідність, самоповага, емпатія, емоційність.

Ціннісні орієнтації особистості варто розглядати з позиції трьох компонентів:

1. Пізнавальний – усвідомлення об'єктивних рис, властивостей, якостей явищ дійсності в їхній значимості для інших людей; усвідомлення фактів дійсності в їхній значимості для себе. Так якщо змодельовати прояви цих компонентів для аналізу просоціального акту як основи просоціальної поведінки важливо зазначити, що знання про допомогу інших, героїчні вчинки, різні форми допомоги і гуманістично спрямоване навчання забезпечують розвиток даного компоненту.

2. Емоційний – переживання цінності предмета, явища, якості, факту. В рамках аналізу просоціальної поведінки виступає важливою частиною отримання задоволення від власної активності і вчинків, які здійснюються на користь інших. Здійснення просоціального акту чи вчинку спричиняє стійкі емоційні позитивні прояви, задовільняючи потреби особистості в самовираженні і самоствердженні.

3. Мотиваційний – готовність діяти відповідно до прийнятої (усвідомлюваної і пережитої) цінності в ситуації вибору. Так мотиваційний компонент можна розглядати як психологічну готовність здійснити просоціальний вчинок.

Фактична деталізація ціннісних орієнтацій дає можливість визначити глибину проявів просоціальної поведінки, актуалізуючи важливість врахування рівнів сформованості. Даний аналіз дає можливість сформулювати цілісне уявлення про похідні просоціальної поведінки.

Рівні сформованості ціннісних орієнтацій у молодших школярів.

Вищий рівень. Знання про взаємовідносини людей різнобічні, повні і глибоко усвідомлені. Наявність стійкого досвіду гуманної поведінки. Духовно-емоційна й практична допомога тим, хто її потребує. Розвинене почуття власної гідності. Ставлення до іншого як найвищої соціальної цінності. Прояви милосердя, терпимості, великодушності, тактовності і делікатності у стосунках із старшими однолітками та молодшими. Протидія злу і насильству, антигуманним проявам. Самоорганізація і саморегуляція поведінки, прагнення до регуляції та організації спрямованої діяльності і поведінки інших людей, відповідальних за них.

Альтруїстична мотивація поведінки: знання про взаємовідносини людей досить повні, відповідають поведінці. Учні вміють співвимірювати себе з іншою людиною, поважати її гідність, активно протистояти актам негуманного ставлення до людей, дають відсіч проявам нелюдності. Переживають чужий біль як свій. Розвинута самоповага. Чутливі і добрі, роблять добро таємно, не афішуючи актів допомоги, не вимагаючи за це заохочень і винагороди. Терпимість і великодушність проявляють активно у різних сферах діяльності. Протистоять злу і насильству, несправедливості.

Середній рівень. Знання про стосунки людей різнобічні. Гуманна поведінка достатньо стійка. З повагою ставляться до старших і однокласників. Чутливі і милосердні. Виділяють суттєві ознаки і компоненти у поняттях „терпимість” і „великодушність”. Однак думки і звички інших, якщо вони їх не поділяють, піддають різкій критиці, іноді намагаються нав'язати свої. Намагаються дати відсіч і не допускати насильства. Саморегуляція поведінки не завжди присутня. Знання про стосунки людей досить повні. Поняття „гуманна людина” визначають через морально-характерологічні якості (чесний, справедливий, чутливий, приходить на допомогу, ввічливий та ін.). Гуманна поведінка нестійка. Сфери прояву милосердя і великодушності обмежуються матеріальною допомогою. Терпимість і великодушність проявляють лише щодо близьких і друзів. З повагою ставляться до однокласників, у скрутних ситуаціях допомагають. Не можуть адекватно сприйняти емоційний стан інших. Можуть їх образити. Прагнуть протистояти насильству і несправедливості.

Низький рівень. Знання про стосунки і відносини людей недостатньо повні і різнобічні. Вони не завжди відповідають поведінці. Гуманна поведінка ситуативна, проявляється час від часу. Байдужі до переживань однокласників. Надають допомогу лише під впливом педагога. Не виокремлюють суттєвих ознак і проявів милосердя, терпимості і великодушності, обмежують сфери їх застосування лише допомогою старим і дітям. Нетерпимі до думок і переконань інших. Насильству над іншими не протистоять. Саморегуляція поведінки або відсутня, або дуже ситуативна. Мотивація поведінки характеризується егоцентричною спрямованістю.

Розглядаючи потребу і формування цінних орієнтацій альтруїстичної мотивації як похідної просоціальної поведінки, необхідно звернутись до поняття пропріум. Поняття „пропріум” використовувалося Г. Оллпортом [10] для позначення типів поведінки й характеристик, які ми сприймаємо як близькі, центральні й важливі для нашого життя. У поняття пропріуму входять цінності людини, та частина свідомості, що є характерною для конкретної особистості й відповідає переконанням дорослої людини. Оллпорт виділяє сім аспектів пропріуму, що проявляються на послідовних стадіях формування особистості: відчуття свого тіла, почуття постійної самоідентифікації, самоповага, розширення своєї особистості, образ „Я”, раціональна особистість і власні прагнення.

Г. Оллпорт виділяє три типи рис особистості: 1) кардинальні риси – їм підпорядковані емоції й почуття, що керують повсякденною діяльністю людини; 2) центральні риси – домінуючі типи поведінки, наприклад, агресія або сентиментальність; 3) вторинні риси – проявляються не настільки стійко й регулярно, як інші риси характеру.

Отже, система цінностей та збереження пропріуму особистості складає основу просоціальної поведінки, яка містить почуття дружби, товариствості, обов'язку гуманності, відповідальності, співпереживання, спрямованість особистості, рівень розвитку суспільно значущих якостей особистості, стійкість позитивних рис особистості, співвідношення мотивів поведінки та характеру вчинків особистості, знання відповідних моральних норм і правил.

Важливим критерієм емоційно-оцінного компоненту є схильність до співпереживання людині, яка потребує допомоги (емпатія). Е. Тігченер уперше використав термін „емпатія”, що характеризує тенденцію

спостерігачів проєктувати себе на те, що вони бачать, – тобто, таким чином, ми можемо психічно поміщати себе на місце картини або на місце іншої людини. Цей процес переміщення себе на місце іншого називається здатністю прийняти точку зору іншого. Саме тому дослідники С. *Раселл*, Д. Кребс [18] виявляють сильний зв'язок між емпатією і просоціальною дією, тому що люди, які беруть до уваги точку зору іншої людини, найчастіше прийдуть на допомогу. Дж. Кок вважає, чим вищий рівень емпатії, тим вища готовність допомогти в конкретному випадку. Хоча здатність прийняти точку зору іншого (когнітивна активність) ще із часів Е. Тітченера вважалася складовою емпатії, сучасні теоретики Н. Айзенберг і Дж. Міллер [17] додали другий компонент, емоційний, – здатність розділити почуття іншої людини. Тому емпатію найкраще визначити, як когнітивний процес уявлення себе на місці іншого і емоційний результат того, що інший відчуває. Говорячи про емпатію, варто відзначити думку, С. Батсона [16] про те, що коли людина переймається стражданнями іншого може виникнути особлива форма допомоги, чисто альтруїстична, тобто мотивована тільки турботою про благополуччя іншого. Хоча С. Батсон визнає, що допомога найчастіше служить особистим цілям людини – зробити гарне враження, зміцнити я-концепцію, зняти дистрес або відчуття суму тощо, психолог разом з тим указує, що коли людина відчуває емпатію, то базова мотивація до емпатії може зміститися від егоїстичної до безкорисливої. Інакше кажучи, ціль поліпшення добробуту іншого може стати домінуючою, й витисне навіть мету поліпшити власне благополуччя.

На думку Т. П. Гаврилової [3], емпатія може проявлятися у двох формах – співпереживання й співчуття. Співпереживання – це переживання індивідом тих самих відчуттів, які відчуває дехто інший, але спрямовано це переживання на себе, коли індивід зосереджений на своїх власних проблемах (егоїстична тенденція). Співчуття – це переживання індивідом неблагополуччя іншого, безвідносно до власного благополуччя, тобто в основі співчуття полягає потреба в благополуччі іншого (альтруїстична тенденція). Ця форма емпатії опосередкована моральними знаннями. Л. П. Стрелкова [13] ці форми емпатії уявила як ланки єдиної, односпрямованої емоційної послідовності з переходом в сприяння: співпереживання → співчуття → сприяння. Феномен співпереживання як основа просоціальної поведінки розглядався в працях зарубіжних дослідників (Дж. Аронфрід, Л. Берковіц, Д. Бетсон, Дж. М. Дарлі, М. Девіс, Дж. Кок, Дж. Л. Коен, Дж. Г. Лінч, Е. Стауб, Х. Хорнстейн, Н. Епстейн) розглядався в аспекті розробки теорії мотивації й діяльності. Контекстне поняття „співпереживання”, як основи до формування просоціальної поведінки розглядалося у двох напрямках: перший напрямок трактує співпереживання як стан людини, рушійною силою якого є зовнішня мотивація (Дж. М. Дарлі, Дж. Л. Коен, Б. Латане, Дж. Г. Лінч, тощо); другий напрямок розглядає процес співпереживання, виходячи із внутрішньої мотивації людини (Дж. Аронфрід, Л. Берковіц, Дж. Кок, Е. Стауб, Х. Хорнстейн, С. Шварц і інші).

Аналіз робіт вітчизняних учених дозволив виявити різні точки зору в трактуванні поняття „співпереживання”:

- прояв альтруїстичної поведінки (Е. Мінкова, Е. Суботський [14], С. Якобсон [15] і інші);
- як діюча групова ідентифікація (В. Абраменкова);
- як емоційно-опосередковане відношення (В. Котирло);
- це як саме співпереживання (В. Мухіна [8], А. Резек і інші);
- як емпатія (Т. Гаврилова [3], А. Ковальов [6], А. Рояк [11], Л. Стрелкова [13] і інші);
- це й міжособистісні відносини (М. Обозов [9]).

Е. Мінкова, Е. Суботський [14] стверджують, що вербальна й реальна поведінка дітей регулюється різними мотивами. У вербальному плані ведучим є мотив „показати себе із кращої сторони”, словесно продемонструвати перед дорослим соціально бажану форму поведінки. У реальній ситуації при відсутності зовнішнього контролю цей мотив знімається.

Реальну поведінку дитини Е. Суботський диференціює на дві форми – прагматичну (на основі базових потреб) і безкорисливу поведінку (відсутність зв'язку з базовими потребами). Учений припускає, що справжня альтруїстична мотивація (безкорислива поведінка) „починає формуватися в дитини тоді, коли її позиція в соціальній структурі перетворюється з людини, що протистоїть альтруїстичним нормам, у їхнього провідника й захисника”. Дані експериментального дослідження Е. Суботського показують, що „зробити альтруїстичний акт у конкретній ситуації заради даної конкретної людини дитині легше, ніж в абстрактній ситуації заради блага інших” [14].

Інший погляд на проблему розвитку співпереживання розкритий у роботах С. Якобсон [15]. Перехід зовнішніх моральних правил у внутрішні норми відбувається через регулювання поведінки дитини еталонів, що ззовні повинні бути привласнені нею, а результатом цього присвоєння будуть еталони, що формуються в неї – зразки як внутрішні регулятори поведінки. В молодшому шкільному віці підґрунтям формування емпатії у дитини є розвиток здатності до рефлексії, децентрації, засвоєння моральних знань, усвідомлена поведінка на користь інших (Л. Божович, І. Дубровіна, В. Давидов та ін.). Причому, за припущенням Т. П. Гаврилової [3], для молодших школярів характерний розвиток генетично ранньої форми емпатії – співпереживання як найпростішого переживання, а співчуття як складніша форма, опосередкована моральним знанням, розвивається пізніше і характерна для молодших підлітків.

Таким чином, по мірі психічного розвитку дитини відбувається перехід від нижчих форм емпатійного реагування до вищих моральних форм чуйності, що можна співвіднести з емоційно-оцінними складовими просоціальної поведінки. У зв'язку із цим можна констатувати, що прояв альтруїзму пов'язаний з двома мотивами: морального обов'язку (МО) і морального співчуття (МС). Діти із відчуттям морального обов'язку роблять альтруїстичні вчинки заради морального задоволення, самоповаги, гордості, підвищення моральної

самооцінки (уникнення або усунення викривлення моральних аспектів я-концепції, уявлень про себе), ставлячись при цьому до об'єкта допомоги зовсім по-різному (і навіть, іноді, негативно). Допомога носить жертвний характер. Діти із відчуттям морального співчуття характеризуються підвищеною особистою відповідальністю. Вона проявляє альтруїзм у зв'язку з ідентифікаційно-емпатичним отождінням, співпереживанням, але іноді не доходить до дії. Його допомога не має жертвного характеру, альтруїстичні прояви не стійкі через можливе зменшення ідентифікації й підвищення особистої відповідальності. Отже, різноманіття змістів поняття „співпереживання” як у зарубіжній, так і у вітчизняній психолого-педагогічній літературі, свідчить про поліфункціональність і унікальність даного феномена. В роботах вітчизняних дослідників простежується стійка залежність рівня розвитку співпереживання в дітей від емоційного образу дорослого, від його вміння відгукуватися на переживання оточуючих людей. При відсутності цей світ сприймається дитиною як загрозливий, а замість співпереживання з'являється страх, агресія.

Висновки. Система цінностей та збереження проприуму особистості, емпатія складають основу просоціальної поведінки. Позитивний результат формування просоціальної поведінки можна досягнути через цілеспрямований вплив на когнітивно-мотиваційну, емоційно-оцінну, поведінкову сфери молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Алексеева М. И. Мотивы навчання учнів: Посіб. для вчителів / М. И. Алексеева. – К. : Рад. шк., 1974. – 120 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж: НПО „МОДЭК”, 1998. – 352 с.
3. Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков: Психология межличностного познания. – М. : 1981. – с.
4. Додонов Б. И. Потребности, отношения и направленность личности. – Вопросы психологии. 1973. – № 5. – С. 18–29.
5. Дробницкий О. Г. Понятие морали. – М. : Наука, 1974. – 388 с.
6. Ковалев А. Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М. : 2001. – с.
8. Мухина В. С. Психология дошкольника. – М. : 1975. – с.
9. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – К., 1990. – с.
10. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. – М. : 2002. – с.
11. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М. : Педагогика, 1988. – С. 1–19.
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание Текст. / С. Л. Рубинштейн. – М. : изд. АН СССР, 1957. – 328 с.
13. Стрелкова Л.П. Роль игры-драматизации в развитии эмоций у дошкольников // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М., 1978.
14. Субботский Е. В. Формирование морального действия // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С47–55.
15. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984. – 142 с.
16. Batson, C.D. (1991). The altruism question: Toward a social psychological answer. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
17. Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. Psychological Bulletin, 94, 100–131.
18. Krebs, D.L., & Russell, C. (1981). Role-taking and altruism. Altruism and Helping Behavior, J.P.

Резюме. В статье сделана попытка проанализировать роль эмоционально-оценочного фактора просоциального поведения младшего школьника. Выявлены критерии эмоционально-оценочного компонента просоциального поведения: формирование ценностных ориентаций альтруистической мотивации, как производной просоциального поведения, сохранения проприуму личности, склонность к эмпатии.

Ключевые слова: просоциально поведение, ценностные ориентации, проприум, эмпатия, младший школьник.

Summary. The paper attempts to analyze the role of emotional and evaluative factor prosocial behavior of younger pupils. The criteria of emotional and evaluative component of prosocial behavior: the formation of the value orientations of altruistic motivation, as a derivative of prosocial behavior, conservation proprium personality, a tendency to empathy.

Keywords: Prosotsial behavior, values, proprium, empathy, a junior high school student.

УДК 316.61 :17.022.1

Л. О. НОВИК

ІМІДЖ ЯК ОДИН З МЕХАНІЗМІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури зроблено спробу визначити місце та роль іміджу у процесі соціалізації. Актуальність проблеми зумовлена тим, що завдяки соціалізації

відбувається засвоєння особистістю системи цінностей суспільства, норм, правил, соціальних ролей, формування соціальних якостей, властивостей і умінь, що забезпечують входження людини в соціальне середовище і успішне функціонування в ньому. Відомо, що імідж виникає у процесі соціального спілкування і є одним із його засобів, тобто імідж - продукт соціалізації.

Імідж розглядається як феномен освоєння нових соціальних ролей, самовдосконалення, об'єктивізації цілей, внутрішніх установок, закріплення статусу, оцінює явище, сукупність зовнішніх ознак, на підставі яких з позицій групових норм, уявлень, цінностей, оцінюється людина. Імідж дозволяє особистості адекватно, символічно, образно представляти себе суспільству. Він виконує функцію внутрішнього регулятора її поведінки.

На кожному етапі соціалізації імідж виступає показником соціального індивідуального досвіду особистості, універсальним засобом вирішення її проблем, пов'язаних з оптимізацією спілкування та взаємодії. Це дозволяє вважати імідж одним з механізмів соціалізації.

Ключові слова: особистість, соціалізація, механізми соціалізації, індивідуальний досвід, імідж.

Постановка проблеми. Головним соціальним процесом, унаслідок якого індивід стає особистістю і через який здійснюється взаємодія між особистістю та суспільством, є соціалізація. Цей термін запровадив усередині XIX століття французький соціолог Г.Тард для позначення процесу інтеріоризації соціальних норм шляхом соціальної взаємодії [8, с.114]. У наукову систему понять термін соціалізація був уведений американським соціологом Ф.Гідінгстоном наприкінці XIX ст., який тлумачив це поняття як «процес розвитку соціальної природи людини». Офіційного статусу теоретичного поняття термін «соціалізація» набув у XX ст. [2, с.21]. Сьогодні це поняття як наукова категорія активно використовується представниками широкого спектру наук – філософія, соціологія, психологія, політологія, педагогіка та ін. В умовах перехідного стану українського суспільства набули актуальності проблеми статево-рольової, сімейної, політичної, професійної соціалізації. Це пояснюється тим, що саме завдяки процесу соціалізації особистості суспільство формує саме таких членів, яких потребує, і забезпечує таким чином механізм власного відтворення. З іншого боку, соціалізована особистість має більше шансів успішно адаптуватися в численних сферах сучасного суспільства: вільно, спонтанно поводитися в рамках інституційно визначеного поля; раціонально використовувати той соціокультурний досвід, якого набула. Не останню роль у цьому відіграє імідж особистості, який А.Ю. Панасюк визначає як результат сприйняття людьми деяких характеристик об'єкта, внаслідок чого у них формується образ об'єкта, який ними оцінюється, що призводить до формування думки та ставлення до нього» [4, с. 28].

Мета: аналіз іміджу як одного з механізмів соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Питання соціалізації особистості розглядалися у роботах як зарубіжних (З.Фройд, Е.Еріксон, Ж.Піаже, К.Роджерс, А.Маслоу, Дж.Дьюї, Е.Дюркгайм, П.Бергер, А.Бандура, Т.Шибутані та ін.), так і вітчизняних (Л.С.Виготський, Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонтьєв, К.О.Абульханова-Славська, І.С.Кон, Н.Ф.Голованова, А.В.Мудрик та ін.) психологів. Вони стверджують, що розвиток особистості відбувається в умовах соціалізації і інкультурації - найскладнішого комплексу соціальних, культурних, психологічних процесів, які, власне, утворюють єдиний простір розвитку. Соціальний розвиток людини, починаючи з раннього дитинства, протікає у двох взаємозалежних напрямках: соціалізації та індивідуалізації. У процесі соціалізації відбувається засвоєння системи цінностей суспільства, норм, правил, соціальних ролей, формування соціальних якостей, властивостей і умінь, що забезпечують входження людини в соціальне середовище і успішне функціонування в ньому. Процес соціалізації забезпечується сукупністю всіх соціальних процесів на всіх рівнях, починаючи від людства в цілому, суспільства, країни та завершуючи найближчим оточенням людини (члени сім'ї, колеги по навчанню чи праці, друзі і т.д.) [3, с.51].

У сучасній науковій літературі існує досить широкий набір визначень соціалізації, які відрізняються залежно від розуміння їхніми авторами сутності та структури особистості. Більшість визначень цього поняття містить загальне положення про те, що сутність соціалізації полягає у засвоєнні індивідом соціального досвіду, але розуміння змісту цього досвіду, його структури, засобів та порядку засвоєння істотно відрізняються. Отже, соціалізація – це «процес розвитку людини як соціальної істоти, становлення її як особистості» [5, с. 24]; «процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, нагромаджений людством за весь період розвитку» [3, с. 84]; «двосторонній процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає як її включення у систем у суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійне відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна неповторна особистість» [2, с. 23].

Науковці зазвичай виділяють три сфери соціалізації людини: сфера діяльності, спілкування та розвитку самосвідомості людини [1, с.74]. У сфері діяльності людина освоює нові види діяльності і відповідно нові соціальні ролі. З діяльністю нерозривно пов'язана сфера спілкування. Потрібно звернути увагу на те, що з позиції соціально - психологічного підходу імідж - це продукт, який виникає в процесі соціального спілкування і є одним із засобів спілкування. З розширенням діапазону сфери діяльності та сфери спілкування пов'язана сфера розвитку самосвідомості особистості. У ній здійснюється формування образу власного Я, як активного суб'єкта діяльності, осмислення своєї соціальної ролі, приналежності, формування самооцінки і т.д. Таким чином, процес соціалізації виступає як єдність змін (розвитку) особистості у трьох сферах: діяльності, спілкуванні та самосвідомості. У дитинстві, дошкільному віці механізми соціалізації (навіювання, психологічне зараження, наслідування, ідентифікація) не усвідомлюються. Вони включаються в структуру її свідомості пізніше у вигляді

ідеалів, ціннісних орієнтацій, переконань. З часом у процесі розвитку свідомості та самосвідомості роль механізмів соціалізації починають відгравати такі феномени, як референтна група, престиж, авторитет, групові очікування, популярність, соціальні ролі, імідж, який займає особливе місце в цьому ряду. Імідж виступає як феномен освоєння нової ролі, самовдосконалення, об'єктивізації цілей, внутрішніх установок, закріплення статусу, оцінне явище, сукупність зовнішніх ознак, на підставі яких з позицій групових норм, уявлень, цінностей, оцінюється людина (особистість) [4, с. 124]. Специфічним проявом іміджу як механізму соціалізації є те, що він дозволяє за рахунок цілеспрямованого акцентування зовнішніх ознак, якостей (або моделювання необхідних ознак), що символізують внутрішню сутність та ідентичність (індивідуальну, групову і т.д.), адекватно, символічно, образно представляти себе суспільству (групі), стаючи внутрішнім регулятором поведінки.

В якості етапів соціалізації науковці виділяють дитинство, юність, зрілість, які (як і наступні етапи) мають власні суттєві особливості. На думку Н.Ф.Голованової, найважливішими особливостями ранніх етапів соціалізації є, по-перше, те, що в дитинстві формується переважна більшість соціальних моделей поведінки. По-друге, те, що закріплені способи дій і звичні моделі поведінки надалі коригуються з великими труднощами. Найбільш інтенсивно норми людських взаємин засвоюються у періоди, коли відбувається максимальна орієнтація на соціальні контакти, тобто у дошкільному (з 3 до 6 років) і підлітковому (з 10 до 15 років) віці. Саме ці вікові межі характеризуються розширенням обсягу діяльності, якісними змінами у характері. В цей час починають закладатися основи свідомої поведінки, формуються моральні уявлення [1, с.56-58].

У процесі соціалізації під впливом соціального оточення людина набуває так званої соціальності, яку І.Ф.Сімонова визначає, як сукупність набутих людиною якостей, властивостей, навичок, що забезпечують її здатність існувати в суспільстві та виконувати різноманітні соціальні функції в інтересах соціуму. Саме ця новоутворена якість визначає соціально обумовлену поведінку людини, її вміння, дотримуватися обов'язків, вимог та заборон, відповідати певному соціальному статусу, грати необхідні соціальні ролі, і навіть ставити вимоги інших (групи чи суспільства в цілому) вище власних інтересів. Виходячи з концепції ролівої поведінки Дж. Міда та Т. Парсонса у процесі соціалізації людина набуває здатності грати соціальні ролі (поведінкові моделі), які дозволяють вибудовувати свою поведінку відповідно до суспільних інтересів, очікуваних вимог соціального оточення [5, с. 136-139]. Процес соціалізації особистості завжди передбачає освоєння нею стереотипів різних видів ролівої поведінки, розвиток здатності приховувати справжні почуття, одягати та змінювати численні, які відповідають статусу і ролі, соціальні маски (люб'язності, шанобливого ставлення, урочистості, захоплення, розуміння, впевненості тощо.). Соціальні маски, як сукупність словесних, жестових, мімічних навичок, обслуговують певні види соціальних взаємодій, полегшуючи їх і дозволяючи людині комфортно існувати всередині різних соціальних сфер.

У процесі соціалізації людина все більше занурюється у системи знаків і символів, за допомогою яких вона визначає себе, повідомляє про свою життєву орієнтацію, приналежність до групи, свій соціальний статус і ролі, а також взаємодію, спілкування з іншими людьми. У процесі соціалізації людина навчається за допомогою символічних значень (у тому числі пов'язаних з речами і предметами) керувати увагою, враженням, впливати на інших, отримувати визнання і т.д. Людина також навчається прогнозувати і контролювати ситуацію у власному соціально - психологічному просторі, представляти себе, справляти враження, створювати образи (іміджі), які слугують певним цілям. Разом з соціальною роллю і соціальним статусом змінюється і імідж, який, визначається новими знаками і символами, що відповідають положенню в ієрархії і ролі. За такого підходу, імідж можна розглядати як вираження її ролі і статусу. На кожному з етапів соціалізації особистість набуває індивідуального соціального досвіду у вигляді сукупності знань, навичок і умінь, якими володіє і може цілеспрямовано користуватися відповідно до цілей свого життя. Соціальний індивідуальний досвід - це не тільки досвід соціальних відносин (спілкування, ролівої взаємодії), але й досвід емоційно - ціннісного ставлення, організації життєдіяльності, видів і способів здійснення різного роду діяльності і т.д. Індивідуальний досвід - це результат індивідуального заломлення соціальних вимог на кожному етапі розвитку та соціалізації [7, с.50]. Виходячи з цього ми можемо розглядати імідж як прояв індивідуального досвіду людини, який визначає її неповторність та унікальність. Імідж виступає як досить інформативний, адекватний етапам розвитку та соціалізації показник соціального індивідуального досвіду.

На кожному етапі соціалізації імідж стає універсальним засобом вирішення проблем, пов'язаних з оптимізацією спілкування та взаємодії. За допомогою іміджу людина може керувати соціальними відносинами, причому, за умови успішної соціалізації, на взаємовигідних для себе і для суспільства умовах. Імідж стає предметом соціальної оцінки, яка проводиться на підставі існуючих оціночних критеріїв, соціальних норм, цінностей соціуму. Оцінка ця відноситься не тільки до зовнішніх характеристик (зовнішнього вигляду), які, як правило, є вихідною інформацією для оцінювання, а й поширюється на зміст діяльності, поведінки людини, її ідей та особистісних якостей. Внаслідок такого оцінювання закріплюється положення особистості в групі і навпаки: її положення відносно групи. Негативна оцінка особистості групою може завдати шкоди її моральному та психологічному благополуччю у таких аспектах, як впевненість, самоповага, самооцінка і закріпити хибне уявлення людини про себе. Адже загальновідомо, що наприклад, самооцінка регулює рівень активності людини і лежить в основі рівня домагань людини, впливаючи на її загальний та особистісний розвиток, особливо в дитячому та підлітковому віці.

Висновки. Таким чином, здатність створювати позитивний імідж може бути віднесена до необхідних, сформованих на певному етапі розвитку соціальних навичок, пов'язаних зі спілкуванням і взаємодією з іншими

людьми. Імідж, забезпечуючи ряд механізмів соціалізації (ідентифікація, імітація, уподібнення, пристосування і т.д.), сам стає специфічним механізмом соціалізації. Це дає нам підстави розглядати імідж як інформативний та адекватний етапам соціалізації показник індивідуального досвіду людини.

Подальші наукові розвідки проблеми будуть стосуватися онтогенезу іміджу особистості, визначення сенситивних періодів для його формування та функціонування.

Список використаних джерел:

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка /Н.Ф.Голованова. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
2. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю /А.Й. Капська. – К: УДЦССМ, 2001. – 324 с.
3. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб.пособ. [для студ. вузов, обучающихся по спец.050711 (031300) – Социальная педагогика] /А. В. Мудрик. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
4. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. – М. : Омега-Л, 2007. – 266 с.
5. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения: учебное пособие / Ю.П. Платонов. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
6. Симонова И. Ф. Педагогика имиджа. Монография. /И.Ф.Симонова СПб. 2012. - 304 с [Электронный ресурс] Размещено 27.02 2013 Режим доступа <http://simmerk.ru/> (дата обращения 8.11.2013).
7. Столяренко Л.Д. Психология: Учебник для вузов/ Л.Д.Столяренко. – СПб: Питер, 2007. – 592 с.
8. Циба В. Г. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) /В. Г. Циба. – К. :МАУП, 2000. – 217 с.

Резюме. В статье на основе теоретического анализа научной литературы сделана попытка определить место и роль имиджа в процессе социализации. Актуальность проблемы обусловлена тем, что благодаря социализации происходит усвоение личностью системы ценностей общества, норм, правил, социальных ролей, формирование социальных качеств, свойств и умений, обеспечивающих вхождение человека в социальную среду и успешное функционирование в нем. Известно, что имидж возникает в процессе социального общения и является одним из его средств, т.е. имидж - продукт социализации.

Имидж рассматривается как феномен освоения новых социальных ролей, самосовершенствования, объективизации целей, внутренних установок, закрепления статуса, оценочное явление, совокупность внешних признаков, на основании которых с позиций групповых норм, представлений, ценностей, оценивается человек. Имидж позволяет личности адекватно, символически, образно представлять себя обществу. Он выполняет функцию внутреннего регулятора его поведения. На каждом этапе социализации имидж выступает показателем социального индивидуального опыта личности, универсальным средством решения ее проблем, связанных с оптимизацией общения и взаимодействия. Это позволяет считать имидж одним из механизмов социализации.

Ключевые слова: личность, социализация, имидж, механизм социализации, индивидуальный опыт.

Summary. In the article on the basis of theoretical analysis of scientific literature an attempt to consider an image as specific index of individual experience of personality is done. The location and role of image is determined in the process of socialization of personality. Actuality of the problem is conditioned that due to socialization there is the assimilation of the system of values of society personality, norms, governed, social roles, forming of social qualities, properties and abilities, providing included of man in a social environment and successful functioning in him. It is known that an image arises up in the process of social communication and is one of his facilities, an image is a product of socialization.

Image as a phenomenon of the development of new social roles, self-improvement, objectification purposes, internal installations, secure status, the estimated effect, a set of external signs by which from the standpoint of group norms, ideas, values, valued people. Image allows the individual to adequately symbolically, figuratively to represent themselves to the society. It performs the function of internal control his behavior. At each stage of socialization image serves an indicator of social identity of individual experience, a universal means of solving its problems related to the optimization of communication and interaction. This suggests that the image is one of the mechanisms of socialization.

Key-words: personality, socialization, mechanisms of socialization, individual experience, image.

УДК 37.015.3: [316.614] 053.6

Г. О. ПОКОТИЛО

НЕДОЛІКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Резюме. У статті розглядаються сучасні тенденції соціалізації особистості підлітка. Розкрито недоліки соціалізації, які є наслідком девіацій у поведінці підлітків. Обґрунтовується необхідність урахування зазначених дефектів у процесі підготовки психологів до роботи з дезадаптованими неповнолітніми.

Ключові слова: соціалізація, підростаюча особистість, недоліки соціалізації, девіантна поведінка, соціальні групи.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві відбуваються бурхливі зміни, які неодмінно впливають на соціалізацію дітей та підлітків. Особливість нинішньої ситуації, у якій відбувається становлення підростаючої особистості, полягає у тому, що цей процес відбувається в умовах розширення соціальної самостійності, вибору та ініціативи підростаючого покоління. Він супроводжується переоцінкою цінностей, критичним осмисленням досвіду попередніх поколінь, новими уявленнями про власне майбутнє та майбутнє всього суспільства.

Інтерес до феномена соціалізації особистості значно зростає в умовах збільшення кількості груп неповнолітніх із девіантною поведінкою, що є результатом впливу різноманітних недоліків соціалізації.

Мета: розкрити особливості недоліків соціалізації як чинників, що сприяють становленню девіантної поведінки підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Вітчизняна психологія, не заперечуючи впливу природжених особливостей організму на властивості особистості, підтримує точку зору згідно з якою індивід стає особистістю по мірі її включеності до суспільного життя. Особистість формується за участю і під впливом інших людей, які передають накопичені ними знання і досвід. Це відбувається не шляхом простого засвоєння суспільних відносин, а в результаті складної взаємодії зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (психофізичних) задатків розвитку як єдність індивідуально значущих і соціально типових рис і якостей (Божович Л.І., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Леонтьєв О.М., Мухіна В.С., Славина Л.С. та ін.).

Особистість і її аномалії розглядаються через соціально обумовлену життєдіяльність, яка реалізується в ставленні до оточуючої дійсності. Слід зазначити, що розвиток особистісних якостей і певних особливостей поведінки індивіда обумовлений природженими передумовами, соціальними умовами (особливостями взаємин із батьками, дорослими та однолітками, змістом діяльності); внутрішньою позицією самого індивіда (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн). Соціалізація розглядається як взаємодія особистості із середовищем, обумовлює адаптованість осіб до різних соціальних ситуацій, мікро і макрогруп. Рівнями адаптації є: конформізм (суб'єкт діє так, як вимагає соціальне середовище, але дотримується своєї системи цінностей (А. Маслоу)); взаємна терпимість, поблажливість до цінностей і форм поведінки один одного; акомодация, що виявляється у визнанні людиною цінностей соціального середовища і визнанні середовищем індивідуальних характеристик людини; асиміляція або повне пристосування, коли людина відмовляється від своїх власних цінностей (Я.Щепанський). Поняття "соціалізація" у сучасній психології розуміється як "засвоєння індивідом соціального досвіду" (І. С. Кон); як "входження до соціального середовища, пристосування до нього, оволодіння певними ролями і функціями" (Б. Д. Паригін). На думку І. Б. Котової та Є. Н. Шиянова, зміст соціалізації розкривається на межі таких процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація.

Виклад основного матеріалу. У соціумі існує велика кількість соціальних агентів, які незалежно від глибини їх уявлень про природу та процес розвитку підростаючої особистості, конкретних уявлень про становище дітей у суспільстві, від ідеологічних і соціально психологічних настанов, життєвих стратегій і мотивацій, впливають на сферу інтересів дітей, їх ціннісні орієнтації, настанови. Ці засвоєвані норми і цінності, з одного боку, мають допомогти дитині адаптуватися до навколишнього оточення, стати повноправним членом різних соціальних груп, реалізувати себе в них і навіть позитивно впливати на їх вдосконалення та розвиток, з іншого боку, нерідко несуть у собі нові проблеми і суперечності, що дезорієнтують та травмують вразливу психіку дитини і спрямовують її поведінку в асоціальному напрямі.

Реальна соціальна структура пропонує підростаючій особистості величезний репертуар соціальних ролей, детермінованих існуючим потенціалом розвитку економіки, управління і соціального середовища, екології, та ширшими процесами, що відбуваються поза межами соціуму. При цьому особистість скоріш за все виступає об'єктом дії, аніж повноправним її суб'єктом. Процеси освоєння цих ролей визначаються величезною кількістю біологічних, психологічних і іншого роду чинників, що діють з моменту зачаття дитини. Окремі з цих процесів можуть бути цілеспрямованими. Інші ж – і їх, на жаль, більшість – є стихійними, виникають і протікають спонтанно і, нерідко, на інтуїтивному рівні, не є усвідомлюваними і тому керованими, а також не забезпечуються необхідними для їх вирішення ресурсами: фінансовими, матеріальними, кадровими, технологічними тощо. На сьогодні представників соціуму вважають себе компетентними в питаннях здоров'я, освіти і виховання. Подібна "компетентність" породжує тривогу, яка виникає у декількох напрямках, що ризикують за типами усвідомлюваних дефектів.

По-перше, це недоліки біологічного відтворення: природжені хвороби, травми при вагітності та пологах, затримки (дефекти) розумового і психічного розвитку дітей, викликані фізіологічними чинниками, некомпетентністю та непрофесіоналізмом відповідних структур, а також дефіцитом ресурсів і відповідних технологій.

По-друге, це недоліки соціалізації, що призводять до девіантної поведінки дітей і підлітків – порушення ними норм права, моралі, загальної культури і т.п. У дослідженні проблем соціалізації особливу значущість має виявлення особливостей відносин неповнолітніх. Саме у цьому віці, як показали дослідження І. С. Кона, І.Б.Котової, Н.Ю.Максимової, Т.Н.Мальковської, А.В. Мудрика, Е.Н.Шиянова, розширюється соціальне середовище, яке впливає на учня. У старших підлітків, хлопців і дівчат, розвивається прагнення емансипації від дорослих, визначення свого місця в житті. Важливим каналом інформації виступає спілкування з однолітками,

воно ж стає засобом психологічного захисту з боку однолітків. По мірі того, як збільшується час, що проводиться дітьми поза сім'єю і школою, зростає питома вага групи однолітків, які у багатьох випадках переважають авторитет батьків. Групи однолітків як чинник соціалізації не є однорідними і зараз дуже змінилися: раніше це були керовані і більш-менш спрямовані дорослими дитячі колективи і організації (піонери, комсомол), сьогодні ж це різноманітні неформальні співтовариства, переважно різновікові і змішані у соціальному відношенні.

По-третє, це недоліки сімейного життя, поява і відтворення на рівні мікросередовища дитини всіляких неадаптивних, руйнівних форм відносин як між ним і дорослими, так і просто дорослих один з одним, сімейний інфантилізм та егоїзм, бажання "скинути" соціальним структурам всю відповідальність за виховання і освіту власних дітей. У сім'ї формуються не лише соціально значущі якості особистості, а й властиві їй оцінні критерії; вплив сім'ї на підлітка сильніший за вплив школи, суспільства в цілому. Наприклад, зазначає В.Д.Єрмаков, варварський принцип "око за око, зуб за зуб" здається підліткові, що виріс в асоціальній сім'ї, природним і справедливим. Аналізуючи роботи В.Поташова, можна відзначити, що споживацькі цінності, які формуються саме в сім'ї, небезпечно впливають на неповнолітніх, оскільки вони прагнуть досягнути бажаного будь-яким шляхом. Дослідження І.І.Шуригіної показали, що в сім'ях, матері яких мають вищу освіту, не було жодного випадку, щоб 14-15-літні виявляли схильність до девіацій. Серед бідних дітей малоосвічених матерів були і крадіжка, і суїцид.

По-четверте, це недоліки, пов'язані із економічною диспропорцією, що склалася в суспільстві, поділом громадян на бідних і багатих, зростанням безробіття, культивованою певною частиною соціуму "психологією наживи", зневагою до чесної щоденної праці, демонстративним культом "легких грошей" і "стрімких", нічим не виправданих "кар'єр", які наочно показують поколінню реальну "істину життя", в якій немає місця ні високому рівню освіти, ні інтелектуальності, ні стійким моральним імперативам. Як з'ясувалося у дослідженнях І.І.Шуригіної, чинником підвищення авторитету батьків для дітей є їх зайнятість комерційною діяльністю. Діти із більшою готовністю покладаються на їх поради, справедливо вважаючи своїх батьків більш адаптованими до нових умов життя, які тверезо оцінюють реальну життєву ситуацію.

По-п'яте, це недоліки, пов'язані із практикою існування і роботи громадських і молодіжних організацій. Більшість із них, на словах декларуючи високі ідеали і етичні цінності, проводять масу всіляких виховних заходів, насправді роблять це лише для "галочки", створюють так званий фіктивно-демонстративний продукт, який необхідний їм для отримання різноманітних ресурсів як від місцевої влади, так і інших структур та організацій.

По-шосте, це недоліки, пов'язані із циркуляцією в суспільстві усіляких інформаційних потоків, ключовим агентом яких є ЗМІ. Подібні явища суспільства не можуть не впливати на підрастаюче покоління і не наносити шкоди його духовно-етичному здоров'ю. В результаті таких неадекватних впливів можливе виникнення депресивних станів, які виявляються у вигляді таких симптомів, як апатія – стан байдужості, повної індиферентності до того, що відбувається, що оточує, свого становища, минулого, перспектив на майбутнє тощо. Це стійке або скороминуче тотальне випадання як вищих соціальних почуттів, так і вроджених емоційних програм; гіпотимія (знижений настрій) – афективна пригніченість у вигляді смутку, туги із переживаннями втрати, безвиході, розчарування, приреченості, послаблення прихильності до життя. Позитивні емоції при цьому поверхові, можуть бути повністю відсутніми; дисфорія – похмурість, озлобленість, ворожість, похмурий настрій із бурчанням, незадоволеністю, неприязним ставленням до оточення, спалахами роздратованості, гніву, люті із агресією та руйнівними діями; розгубленість – гостре відчуття безпорадності, нерозуміння найпростіших ситуацій і змін свого психічного стану. Типова надмірливість, нестійкість уваги, розгублений вираз обличчя, пози і жести спантеличеної і вкрай невпевненої людини; тривога – неясне, незрозуміле відчуття небезпеки, що зростає, передчуття катастрофи, напружене очікування трагічного результату. Емоційна енергія діє так могутньо, що виникають своєрідні фізичні відчуття. Тривога супроводжується руховим збудженням, тривожними вигуками, відтінками інтонацій тощо; страх – розмитий стан, що переноситься на всі обставини і проєктується на все оточення. Страх також може бути пов'язаний із певними ситуаціями, об'єктами, людьми і виражається переживанням небезпеки, безпосередньої загрози життю, здоров'ю, благополуччю, престижу. Може супроводжуватися своєрідними фізичними відчуттями, що свідчать про внутрішню концентрацію енергії.

Зростає відсоток соціально дезадаптованих дітей, дітей з порушеннями соціалізації, із соматичними захворюваннями невrogenного і психогенного походження, із психічними розладами і абсолютно невідомими раніше формами хворобливої психічної залежності (гравці і фанати комп'ютерних клубів та ігор, прихильники ігрових автоматів тощо). Розширюється соціальне середовище для потенційного зростання злочинності. У будь-якому випадку слід зазначити мізерну роль впливу школи на вибір життєвого шляху (поради вчителів і рекомендації класних керівників). Аналіз життєвих планів підлітків показав: 3 % підлітків вважали за краще не працювати взагалі ні після 9-го класу, ні в подальші періоди життя; дуже різко впад престиж статусу робочого: практично ніхто із підлітків і їх батьків не орієнтовані на отримання робочих професій; впад престиж і наукової роботи, особливо серед підлітків: на цей вид діяльності націлено лише 4 % підлітків і 8 % їх батьків; знизився рівень довіри до бюджетної сфери: на роботу в комерційні фірми орієнтовано в 7 разів більше батьків дев'ятикласників і в 4 рази більше батьків учнів у 10 – 11 класах, ніж на роботу в державних установах. Практично половина респондентів відзначає, що становище в суспільстві і місце в житті сьогодні ніяк не пов'язані із рівнем освіти [2, с. 12]. Все вищезазначене – симптоми певної кризи в роботі з дітьми, що має соціальну природу і тривалу історію свого розвитку. Існує кілька видів реакцій дорослих на проблеми

соціалізації дітей. Реакція уникнення: факт наявності і (або) масштаб проблеми не визнаються. Цей тип реакції особливо характерний для місцевої адміністрації і великої кількості громадських організацій і полягає в тому, що чинники тривоги (але не самі проблеми) приймаються, про них говорять, їх обговорюють, здійснюються певні ритуальні дії, але реальні, а тим більше ефективні заходи, нехай навіть відстрочені за часом, застосовуються рідко, як виняток із правил. Проблемні питання мають властивість не вирішуватися, а просто передаватися “по колу”, від однієї групи адміністраторів до інших.

Поряд із реакцією уникнення, характерною для професійних груп, що існують в соціумі (лікарі, вчителі, культпрацівники, тренери спортшкол, представники МВС), інколи одні професійні групи звинувачують інші, не визнають наявність в своєму відомстві існуючих проблем. Або прямо звинувачують навколишні соціальні структури в егоїзмі та небажанні розуміти сутність та причини проблем, що стоять перед відомствами.

Отже, в сучасному суспільстві соціалізація підростаючого покоління не є керованою і цілеспрямованою, а переважно – стихійною, неусвідомлюваною, і не забезпечується необхідними для її успішного протікання ресурсами: психологічними, матеріальними, кадровими, технологічними та ін. Ступінь соціалізації особистості визначається багатьма чинниками, які в сукупності складають загальну структуру впливів суспільства на окрему особистість. Наявність дефектів у кожному з них призводить до появи в особистості соціально-психологічних особливостей, які можуть стати наслідком девіантних форм поведінки. Під впливом соціально-психологічних чинників зовнішнього середовища за наявності внутрішніх умов у дитини з'являється дезадаптація, яка виявляється у вигляді девіантної (делінквентної, адиктивної і т.п.) поведінки.

Висновки. Таким чином, представлені недоліки соціалізації вимагають пильної уваги як з боку представників наукового співтовариства, так і з боку психологів-практиків. Адже робота із контингентом дезадаптованих неповнолітніх має здійснюватися на основі комплексного та системного підходів. А це, у свою чергу, означає, що у процесі надання психологічної допомоги ми маємо орієнтуватися не лише на особистість девіанта, а й середовище його існування, яке також вимагає корекційних впливів. Саме ці аспекти і стануть перспективою наших подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел:

1. Авдеевская (Белинская) Е. П. Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений / Е. П. Авдеевская (Белинская), С. А. Баклушинский // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. – Том III. – Выпуск IV. – М., 1995. – С. 118–132.
2. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. / В. С. Агеев – М., 1990. – 202 с.
3. Кармамонов О. И. Социальная девиация как фактическая ценностно-нормативная модель / О. И. Кармамонов // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – №6. – С. 148–160.
4. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения: Учебное пособие / Ю. А. Клейберг. – 2-е изд, доп. – М., Ульяновск, 2005. – 416 с.
5. Клейберг Ю. А. Конфликты и отклонения в социальных системах / Ю. А. Клейберг. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1995. – 142 с.
6. Клейберг Ю. А. Социальные нормы и отклонения / Ю. А. Клейберг. – 2-е изд-е, доп. – М.: Вита-пресс, 1997. – 140 с.
7. Ключникова Е. В. Изучение внутриличностных детерминант социальной компетентности младших подростков / Е. В. Ключникова, М. И. Лукьянова // Социальная компетентность детей и подростков: тенденции формирования. – Ульяновск, 2002. – С. 46–54.

Резюме. В статье рассматриваются современные тенденции социализации подрастающей личности. Раскрыты недочеты социализации, которые являются следствием девиаций в поведении несовершеннолетних. Обосновывается необходимость учета указанных недочетов в процесс ее подготовки психологов к работе с дезадаптированными несовершеннолетними.

Ключевые слова: социализация, подрастающая личность, недочеты социализации, девиантное поведение, социальные группы.

Summary. The modern tendencies of socialization of growing up personality are examined in the article. There are exposed defects of socializations which come forward investigation of deviations in the conduct of minor. The necessity of account of this defects in the process of makeready of psychologists for the work with desadaptive minor is grounded.

Key words: socialization, growing up personality, defects of socialization, deviant conduct, social groups.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Андріяшина Н.В.** - доцент кафедри психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
2. **Артемова О.І.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
3. **Атаманчук Н.М.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
4. **Безлюдна В.І.** - кандидат педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Інституту психології та педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.
5. **Борейчук І.О.** - викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
6. **Бубряк Т.Ю.** - старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
7. **Бучко В.Б.** - кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
8. **Васильченко А.В.** - аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
9. **Вознюк Ю.С.** - аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.
10. **Воронова О.Ю.** - асистент кафедри психології Мукачівського державного університету.
11. **Главінська О.Д.** - кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка.
12. **Гошовська Д.Т.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
13. **Гошовський Я.О.** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
14. **Гусаковська Т.М.** - старший викладач кафедри біології Рівненського державного гуманітарного університету
15. **Демчук О.О.** - кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
16. **Дем'янюк О.Б.** - викладач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
17. **Джеджера К.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
18. **Джеджера О. В.** - аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету
19. **Добровольський С.** - практичний психолог Дубенського коледжу РДГУ.
20. **Євдокимова Н. О.** - доктор психологічних наук, доцент Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
21. **Журавель А.В.** - асистент кафедри практичної психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженко.
22. **Зінченко А.В.** - старший викладач Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
23. **Івашкевич Е. З.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
24. **Кириченко Н.А.** - старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
25. **Коваленко А.Б.** - доктор психологічних наук, професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Козачук С.А.** - кандидат психологічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
27. **Комар Т.В.** - кандидат психологічних наук, доцент Хмельницького національного університету
28. **Корнієнко І.О.** - кандидат психологічних наук, доцент Мукачівського державного університету
29. **Корчакова Н.В.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
30. **Кочубей О.С.** - викладач Рівненського державного гуманітарного університету
31. **Кривопишина О. А.** - доктор психологічних наук, завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
32. **Крюкова Л.В.** - здобувач Харківського педагогічного університету імені Г. Сковороди
33. **Кулаков Р.С.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
34. **Кулакова Л.М.** - аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.
35. **Курдибаха О. М.** - аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.
36. **Куцоконь Л. П.** - старший викладач, кафедри біології Рівненського державного гуманітарного університету;
37. **Лановенко І. І.** - кандидат юридичних наук, доцент Академії праці та соціальних відносин Федерації профспілок України
38. **Лендел М.І.** - магістрант Мукачівського державного університету

39. **Литвиненко С.А.** - доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
40. **Марциновський В. П.** - кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри біології Рівненського державного гуманітарного університету;
41. **Матласевич О.В.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія»
42. **Мельник І.Я.** - викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
43. **Михальчук Н.О.** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики англійської мови та прикладної лінгвістики Рівненського державного гуманітарного університету
44. **Моїсєва О.С.** - викладач Рівненського державного гуманітарного університету
45. **Набочук О.Ю.** - здобувач Рівненського державного гуманітарного університету, директор Шпанівської ЗОШ
46. **Назаревич В.В.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
47. **Наконечна М.М.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені М. Гоголя
48. **Никоненко Ю.П.** - кандидат психологічних наук Київського національного університету імені Тараса Шевченка
49. **Ніколайчук Г.І.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
50. **Новік Л.О.** - аспірант Рівненського державного гуманітарного університету
51. **Ногацьєвська І.О.** - викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
52. **Павелків В.Р.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
53. **Павелків Р.В.** - доктор психологічних наук, професор, проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
54. **Папуча М. В.** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
55. **Пасічніченко А.В.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
56. **Петренко В.С.** - аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
57. **Петренко О.Б.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
58. **Покотило Г.О.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
59. **Поліщук В.М.** - доктор психологічних наук, завідувач кафедри практичної психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
60. **Поліщук С.А.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
61. **Портяна О.В.** - аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
62. **Рудь Г.В.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету
63. **Рудь О. Г.** - кандидат ветеринарних наук, доцент кафедри біології Рівненського державного гуманітарного університету;
64. **Рудюк О.В.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
65. **Созонюк О.С.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
66. **Співак Д.М.** - старший викладач Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
67. **Ставицька О.Г.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
68. **Хоржевська І.М.** - кандидат психологічних наук, доцент Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
69. **Хупавцева Н.О.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
70. **Цуканова М. С.** - старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
71. **Щербан Т.Д.** - доктор психологічних наук, професор, проректор Мукачівського державного університету.
72. **Ямницький В.М.** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
73. **Яцюк Н.О.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

З М І С Т

Передмова**Павелків Р.В. Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу****Гошовський Я.О. Просоціальні стратегії депривованої особистості у контексті її вітагенної активності****Коваленко А.Б. Проблеми сучасної сім'ї очима підлітка****Литвиненко С.А. Дитина і середовище: проблеми і суперечності соціалізації****Михальчук Н.О., Івашкевич Е.З. Концепція соціального інтелекту особистості****Петренко О.Б. Дефініція і сутність поняття "моральні гендерні стереотипи"****Ямницький В.М. Суб'єктність та чинники життєтворчої активності особистості****Андріяшина Н.В. Психологічна готовність до розвитку уваги учнів як соціалізація особистості майбутнього педагога****Атаманчук Н.М., Пасічніченко А.В. Аналіз наукових підходів до вивчення розвитку самооцінки дошкільника як основного компоненту в структурі самосвідомості****Безлюдна В.І. Особливості просоціального розвитку в епоху дитинства****Борейчук І.О. Структура образу «чужого» в студенському середовищі****Бубряк Т.Ю. Моделі логічних рівнів Роберта Ділтса у процесі становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів****Бучко В.Б. Роль емоційного інтелекту у формуванні просоціальної поведінки****Главінська О.Д., Хупавцева Н.О. Становлення я-концепції в просторі професійного самовизначення молоді****Гошовська Д.Т. Моральна самооцінка як базовий компонент самоусвідомлення у процесі ревіталізації особистості****Демчук О.О., Артемова О.І. Структурні компоненти креативної компетентності майбутніх психологів****Джеджера К.В. Комунікативний досвід особистості як умова ефективного спілкування****Джеджера О.В. Емоції та емоційні переживання як предмет наукового дослідження: історичний аспект****Добровольський С. Життєтворчість як основа соціально-психологічного становлення особистості****Євдокимова Н.О., Лановенко І.І. Психологічні аспекти професійної соціалізації майбутніх юристів****Зінченко А.В. Життєстійкість як основа ефективної соціальної адаптації хворих на епілепсію****Козачук С.А., Портяна О.В. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми пізнавальної активності****Комар Т.В. Допомога іншим як психологічний засіб розвитку особистості****Корніснюк І.О. До проблеми індивідуалізації стратегій життя особистості****Корчакова Н.В. Стратегія влячності як елемент просоціальної поведінки****Кочубей О.С. Особливості формування іншомовної компетенції студентів-філологів****Кривопишина О.А. Особливості взаємодії свідомого та несвідомого рівня психіки творчої особистості****Крюкова Л.В. Корекція емоційної сфери молодшого школяра як основного чинника адаптації у соціумі****Кулаков Р.С. Самооцінка та рівень домагань як психологічні детермінанти професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці****Марциновський В.П., Куцоконь Л.П., Рудь О.Г., Гусаковська Т. М. Психофізіологічні та вікові особливості сприйняття часу та уваги дітей****Матласевич О.В. Психологічна профілактика адикувальної поведінки молоді в світлі християнського світогляду****Моїсєєва О.С. Психологічні чинники становлення професійної культури вчителя іноземної мови у процесі соціалізації****Набочук О.Ю. Теоретико-методологічний дискурс у проблему типів екологічної свідомості особистості****Назаревич В.В. Психологічні атрибути гандикапності в осіб із психофізіологічними потребами****Наконечна М.М. Просоціальна активність як чинник становлення внутрішнього світу людини****Никоненко Ю.П. Особливості морального розвитку та виховання дітей дошкільного віку****Ніколайчук Г.І., Ногачевська І.О. Роль особистісного та соціального досвіду в процесі розуміння літературних текстів****Павелків В.Р. Психологічний аналіз змісту та типології проблеми агресивності у психологічній науці****Папуча М.В. Шляхи подолання редуційних процесів у сучасній психології****Петренко В.Є. Психологічна корекція тривожності у старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів****Поліщук В. М. Базовий симптомокомплекс кризи входження в дорослість****Поліщук С.А. Вплив процесів старіння на особливості реагування людини на стрес****Рудюк О.В. Проблеми професійної соціалізації безробітної молоді****Рудь Г.В. Психологічні особливості просоціальної поведінки підлітків****Созонюк О.С. Психологічний аналіз розвитку комунікативних здібностей у студентів - майбутніх педагогів****Співак Д.М. Теоретичні підходи до вивчення проблем моралі та моральної самосвідомості**

[Ставицька О.Г. Самопрезентації психолога як складова його професійного іміджу](#)

[Хоржевська І.М. Емпатійні прояви у дитини підліткового віку](#)

[Цуканова М.С. Уявлення сучасної молоді про нормативну та просоціальну поведінку: психологічний аналіз](#)

[Щербан Т.Д. Психологічно-емоційна стійкість вчителя як основа професійної компетентності](#)

[Яцюк Н.О. Концепція іншої людини як детермінанта просоціальної поведінки](#)

Доробки молодих науковців

[Васильченко А.В. Детермінанти виникнення та переживання заздрощів у юнацькому віці](#)

[Вознюк Ю.С. Становлення самоствердження особистості на різних вікових етапах](#)

[Воронова О.Ю. Емоційно-психологічний компонент професійного становлення майбутніх працівників дитячих навчальних закладів](#)

[Демянюк О.Б. Соціально-психологічний аналіз індивідуальних моделей світу студентів-психологів](#)

[Журавель А.В. Ресурси студентської інтерв'язійної групи у формуванні готовності майбутніх психологів освіти до здійснення ними професійної кар'єри як психолога-консультанта](#)

[Кириченко Н.А. Особливості формування цільових орієнтацій у життєвих проектах юнаків](#)

[Кулакова Л.М. Психологічні особливості розвитку почуття власної гідності у молодшому шкільному віці](#)

[Курдибаха О. М. Психологічні основи гендерної соціалізації підлітків](#)

[Лендел М.І. Проблеми етнічної толерантності у психології](#)

[Мельник І.Я. Емоційно-оцінний компонент просоціальної поведінки у молодшому шкільному віці](#)

[Новік Л.О. Імідж як один з механізмів соціалізації особистості](#)

[Покотило Г.О. Недоліки соціалізації як чинники формування девіантної поведінки підлітків](#)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ