

З М І С Т

Передмова

Павелків Р.В. Когнітивно-ціннісні та емоційні аспекти розвитку моральної сфери у молодшому шкільному віці

Анпілова Д.В. Актуальні проблеми психодіагностики конкурентної взаємодії і конкурентоздатності: аналіз західних та вітчизняних доробок

Безлюдна В.І., Корчакова Н.В. Знущання як вияв агресивних тенденцій у дитячих спільнотах

Богач О.В. Гендерні особливості вибору стратегій поведінки в конфліктах студентами

Вем'ян В.Г., Тер-Ованес'ян В.Г. Дуальна форма професійної освіти як умова ефективного рішення завдань модернізації освіти

Волошин Т.Б. Порівняльна характеристика психоемоційного стану батьків дітей з аутизмом, що проживають в зоні ато та в інших регіонах України

Воробйов А.М. Вплив розвитку рефлексії на особистісне та професійне становлення майбутніх психологів

Гоцуляк Н.Є. Теоретичні аспекти формування креативних здібностей підлітків та підходи до них

Кіян Л.В. Особливості методів діагностики комунікативної компетентності майбутніх психологів

Корчакова Н.В. Індивідуальні та гендерні особливості розвитку просоціальності

Кулаков Р.С. Формування професійних домагань старшокласників у процесі вибору майбутньої професії

Кулакова Л.М. Особливості психологічного супроводу морального виховання молодших школярів в умовах навчальної діяльності

Луцик Г.О. Підготовка майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками: психолого-педагогічний аспект

Лушина Т.О. Проблема розуміння основи психологічної структури професійного самосвідомості у студентів сучасного технічного університету

Можаровська Т.В. Проблеми ціннісного наповнення екологічної свідомості особистості підліткового віку з неповної сім'ї

Назаревич В.В., Борець І.О. Застосування арт-терапевтичних методів в психологічному консультуванні

Назарець Л.М. Сімейні конфлікти типу «батьки-діти» як соціально-психологічна проблема

Одолінський В.Г. Частковий аналіз інструментальної складової життєвого планування

Осипчук О.П. Вчинок як компонент системи морального становлення особистості школяра

Павелків В.Р. Молодіжна субкультура та її вплив на процес ідентифікації особистості

Піонтковська Д.В. Психологічні основи гармонізації розвитку національної ідентичності у студентів

Романкова Л.М. Науково-методичне забезпечення виховного процесу у вищій школі

Савенко Д.О. Аналіз феномену материнства у науково-прикладних дослідженнях

Созонюк О.С. Теоретико-методологічні проблеми розвитку психологічної культури педагога

Цуканова М.С. Вплив режиму соціальної ізоляції на протікання психічних станів засуджених підлітків

Яцюк Н.О. Психологічний аналіз механізмів моральної саморегуляції

Відомості про авторів

ПЕРЕДМОВА

Черговий випуск часопису «Психологія: реальність і перспективи» присвячений ювілейній даті – 75-річчю з дня заснування Рівненського державного гуманітарного університету. За час свого існування вищий навчальний заклад підготував велику плеяду фахівців освітньої сфери: вчителів початкових класів і дошкільних працівників; філологів і математиків, істориків і музикантів, фізиків і біологів. Паралельно з цими процесами у вузі вже більше 20 років здійснюється підготовка психологів – фахівців, які покликані гуманізувати освітній простір, підняти загальну психологічну культуру української спільноти, допомогти людям прожити своє життя щасливо, успішно, у гармонії з собою і світом.

Підготовка фахівців гуманітарного спрямування передбачає інтенсивну розробку загально теоретичних та методологічних засад навчання та виховання молоді, ознайомлення майбутніх фахівців з основами психологічної науки, її історичним минулим та науковим сьогоденням, перспективними шляхами злиття наукових ідей і реалій педагогічної практики.

У часопису вміщені наукові доробки, присвячені актуальним проблемам психологічної науки та психолого-педагогічної практики. У наукових повідомленнях обговорюються питання розвитку особистості, становлення основних структур самосвідомості, вікові аспекти генези поведінки та її детермінації, особливості соціалізуючих впливів різних інституцій на кожному з періодів онтогенезу. У статтях обговорюється вітчизняний та світовий досвід вивчення ментальних та поведінкових аспектів індивідуальної психіки, простежуються особливості та закономірності розгортання процесів міжособистісної та міжгрупової взаємодії.

Виокремлення перспективних напрямків наукових пошуків, що здійснене у роботах, сприятиме подальшому розвитку психологічної науки та зміцненню її зв'язків з психолого-педагогічною, медичною, життєвою практикою.

*З найкращими побажаннями наукових успіхів
та всіляких життєвих гараздів –
доктор психологічних наук, професор
Р. В. Павелків*

КОГНІТИВНО-ЦІННІСНІ ТА ЕМОЦІЙНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СФЕРИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті висвітлюється проблема психологічних передумов та механізмів морального становлення особистості молодшого школяра. Простежено загальні особливості функціонування моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці та закономірності генези моральної сфери у цей віковий період. Виділено та здійснено аналіз умов, етапів та сфер розвитку моральності молодших школярів. Розкрито особливості становлення когнітивно-ціннісних, емоційних конструктів моральної свідомості та самосвідомості та їх проявів у поведінці молодших школярів.

Ключові слова: особистість, молодший школяр, моральна сфера, моральна норма, моральна свідомість, моральна самосвідомість.

Постановка проблеми. У кожний період розвитку суспільства завдання виховання у школярів моральної поведінки завжди виявляється важкою справою: змінюються умови життя і внутрішній світ людини, при цьому особливо чутливою до цих змін є дитяча психіка. Труднощі у моральному вихованні зумовлюється і тим, що необхідно оперативно враховувати ті зміни, які відбуваються у психіці сучасної людини. Тому особливо актуальними є дослідження проблем та психологічних передумов морального становлення підростаючої особистості. До них перш за все відносять взаємодію зовнішніх і внутрішніх умов, які є необхідними для розвитку психіки індивіда. Г.С.Костюк показником розвитком психіки дитини вважав зростання її усвідомленості, довільності поведінки. В силу сказаного, вивчення моральної сфери особистості, закономірностей її розвитку у дітей має у наш час неабияку наукову і практичну значущість. Особливої уваги вимагає дослідження особливостей розвитку моральної сфери дітей молодшого шкільного віку, оскільки цей віковий період є надзвичайно сприятливим для її формування через внутрішню готовність молодших школярів до засвоєння моральних норм та вимог.

Вченими доведено, що структурною основою формування моральності особистості школяра є система суб'єктивно-оціночної індивідуально-вибіркової взаємодії особистості учня з дійсністю. Взаємини у цій системі є тими внутрішніми умовами через які віддзеркалюються всі зовнішні дії на особистість і які визначають також специфічний, індивідуальний характер її поведінкових реакцій у відповідь на ці дії. Виходячи з цього можна стверджувати, що становлення моральної свідомості та самосвідомості зумовлене специфічним індивідуальним для кожної конкретної особистості досвідом її соціально-психологічної взаємодії, тобто досвідом спілкування в умовах значущого для неї соціального оточення.

У моральному формуванні особистості учня молодшого шкільного віку мають місце два зустрічних процеси. З одного боку, дитина отримує конкретну інформацію про реальні зовнішні відносини та ситуації діяльності, що дозволяє їй побудувати чуттєво-конкретне уявлення про ці зовнішні обставини. З іншого – напрямки збирання такої інформації, вибіркоче ставлення до неї, систематизація і узагальнення регулюються на основі тих критеріальних структур, що притаманні учневі на даному віковому етапі. При цьому варто зазначити, що теоретичні знання моральних норм та вимог, розширюють межі індивідуального досвіду учня, спрямовують і організовують, дозволяють осмислювати його в соціальному контексті, й таким чином, відкривати можливості для самоудосконалення та розвитку. Тому оволодіння моральними знаннями та їх накопичення є необхідною умовою морального становлення особистості учня, а постійне осмислення, аналіз і узагальнення морального досвіду, дають змогу учневі розвиватися як морально зрілій особистості [8].

Мета цього повідомлення полягала у розкритті особливостей становлення когнітивно-ціннісних та емоційних конструктів моральної свідомості та самосвідомості та їх проявів у

поведінці молодших школярів.

Результати теоретичного дослідження. Проблемі розвитку моральної сфери особистості присвячені чисельні філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні дослідження. Так, в психології нею займалися Б.Г. Ананьєв, Г.І. Бочкарьова, І.Д. Бех, І.С. Булах, М.Й. Боришевський, Л.В. Долинська, В.А. Крутецький, О.В. Киричук, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан, А.В. Петровський, Л.І. Пилипенко, А.М. Прихожан, Л.І. Рувінський, П.М. Якобсон, М.Г. Ярошевський та інші, в педагогіці – В.О.Сухомлинський, М.Г. Стельмахович та інші автори. В їх працях показано, що моральна свідомість являє собою суб'єктивно-ідеальну форму відображення у вигляді уявлень і понять реальних взаємин між людьми, яка регулює моральну сторону діяльності особистості.

Загалом, у вітчизняній психології походження, функціонування структури моральних феноменів досліджується досить давно. У роботах Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна сформульовано положення, що розкриває моральний розвиток дитини як результат інтеріоризації соціальних норм діяльності й відносин. У руслі теорії діяльності (О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець та ін.) моральний розвиток виступає як присвоєння дитиною моральних норм, їх узагальнення й перетворення у внутрішні «моральні інстанції». Саме в рамках даної теорії одержали розвиток ідеї Л.С.Виготського про соціальну природу психіки дитини [2; 4; 7; 11] .

Вченими доведено, що основу моральної свідомості особистості складають моральні поняття, в яких відображаються логічно сформульовані і відособлені судження, що виражають загальні та істотні ознаки реально існуючих моральних взаємин людей у діяльності та спілкуванні. Засвоєння моральних цінностей вимагає вироблення морального ставлення до них. Поведінка, що відповідає певним моральним вимогам лише на рівні вироблених звичок, власне кажучи, ще не є моральною, оскільки вона не містить ставлення до стандартизованої дії. Моральним можна вважати лише той вчинок, в основі якого лежить знання моральної норми, свідоме ставлення до неї і прийняття рішення на основі власної відповідальності.

У психології питання про моральну природу самосвідомості поставлено порівняно недавно. Провідні дослідники самосвідомості (Л.І. Божович, І.І. Чеснокова, В.В. Столін та ін.) підкреслювали її моральну природу. Моральна самосвідомість розглядається як регулятор міжособистісних відносин і відносин особистості із собою. Самосвідомість дозволяє людині наблизитися до моральних переживань, які й роблять її особистістю. Однак, щоб це відбулося, як вважав Л.С.Виготський, потрібно визнати норму, визнати її як моральне начало для самої себе. Норма розуміється через зміст моральних категорій [4].

В.С. Мухіна переконана, що розвинутий молодший школяр знає доступні для його розуміння норми поведінки. Ці знання засвоюються в практиці спілкування з дорослими, однолітками. Дитина знає обов'язки і розуміє їх значення, вона може пояснити для чого, чому і навіщо потрібно поводити себе певним чином. Знання норм поведінки саме по собі ще не забезпечує морального розвитку особистості. У дитини під час практики спілкування повинні сформуватися звички правильної поведінки. У звичці представлена спонукальна сила, що переживається емоційно: коли дитина діє, порушуючи звичну форму поведінки, у неї виникає почуття тривоги, відчуття дискомфорту. Сформовані звички забезпечують ту поведінку, яку ми і називаємо моральною поведінкою.

Знання норм і звичок поведінки не може існувати саме по собі. У процесі виховання у дитини виробляється емоційне ставлення до моральних норм. В повсякденному житті дитина реагує на будь-які прояви дій дорослих, однолітків, а тому важливо щоб у неї склалось правильне відношення до поганих вчинків. Молодший школяр може бути ввічливим і при цьому отримувати задоволення від своєї поведінки, але ця поведінка може мати свою багатозначну мотивацію. В одному випадку він може діяти за покликом серця, в іншому - за обов'язком, а в третьому - грає на публіку. В той же час ввічливі форми поведінки дитина може використовувати як ключ до вирішення своїх ситуативних проблем, як "чарівне слово", яке відкриває шлях до багатьох принад життя. У молодшому шкільному віці дитина в

дійсності може бути орієнтована на сам вчинок. Саме тоді, коли у моральному вчинку дитина черпає для себе задоволення, її моральний розвиток йде правильним шляхом [6].

Результативність морального розвитку учня в значній мірі буде залежати від того, чи стає його вчинок, дія предметом власного роздуму до їх практичного здійснення. Постійне осмислення школярем своїх вчинків і дій з погляду особистого задоволення, вигоди або шкоди може призвести до того, що у нього не виховуються моральні почуття. Тому з урахуванням цієї особливості виховні дії дорослих повинні передбачати формування самоцінності суспільно значущих способів поведінки і діяльності. Використовуючи термін „самоцінність”, ми підкреслюємо значущість для дитини певного способу поведінки тому що цей спосіб значимий для всього суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні на основі узагальнення наукової інформації у сфері психолого-педагогічної і філософської науки щодо проблеми моралі, моральності, їх ідеального і прагматичного існування спробуємо встановити загальні особливості функціонування моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці та закономірності генези моральної сфери у цей віковий період. Особливу увагу намагалися приділити аналізу сутності психологічних механізмів переходу зовнішніх моральних приписів у особистісні утворення які визначають особливості моральної поведінки молодшого школяра.

Як відомо, діти не відкривають моральних істин і не займаються пошуком відповідних символів, вони засвоюють моральні поняття в готовому вигляді. Моральні поняття виступають когнітивним компонентом моральної якості, яка є, у свою чергу, єдністю стійкого спонукання і стійкого способу поведінки, засвоєного для задоволення спонукання. Щоб засвоєне знання про спосіб поведінки реально проявилось, необхідний певний поштовх, сила, яка б змусила особу діяти. Такою силою, тим спонуканням, що зумовлює дітей до зовнішньої активності, є емоції. Моральна якість, проявлена у дії, є вчинком, а особистість, як така, власне і розпочинається та реалізує себе у конкретних вчинках.

Вченими доведено, що зобов'язати, змусити людину бути моральною не можливо, оскільки це є „процес творення самого себе” через пробудження моральних потенцій особистості. Звідси випливає актуальність думки, поширеної серед науковців, щодо необхідності активізації поведінкових проявів у сфері моралі, як складової частини морально-духовного розвитку особистості молодшого школяра.

А.В. Зосимовський здійснив спробу розробити вікову періодизацію морального розвитку людини на основі виділення якісних новоутворень у моральній сфері особистості. На його думку, весь процес морального розвитку дитини ділиться на три етапи, кожний з яких, у свою чергу, представлений двома своєрідними періодами.

Перший етап – пристосувально-реактивної поведінки - охоплює дитинство й переддошкільне дитинство. Це стадія формування в дітей певних передумов для власних моральних дій, час передморального розвитку. Всередині першого етапу виділяють два періоди: сенсорного й узагальнено-вербального реагування на моральні вимоги. Найважливішим новоутворенням періоду сенсорного реагування вчений вважає появу в поведінці дитини «елементів найпростішого самообмеження», в основі чого лежить вироблення початкових форм врівноваження процесів збудження і гальмування. Головним новоутворенням другого періоду (від року до 3-4 років) є виникнення й розвиток елементів внутрішньо стимульованої поведінки, при якій норми моральної поведінки іноді починають виконуватися за відсутності безпосереднього впливу дорослого.

Другий етап - це етап репродуктивної моральної активності, що охоплює дошкільний і молодший шкільний вік, характеризується формуванням у дитини первісної готовності добровільно, на основі елементарної усвідомленості змісту моральних вимог, підкоряти їм свою поведінку, ставити «потрібно» вище за «хочу». Дошкільний період другого етапу цікавий тим, що тут вперше виникають паростки довільної позитивної поведінки й вимоги «потрібно - не можна» починають проявлятися в якості внутрішніх вимог дитини до себе й інших. Другий період - це період власне морального розвитку дитини. Тут уточнюються

моральні орієнтації, глибшають моральна свідомість і моральна воля, збагачується зміст почуття обов'язку. В молодших школярів підвищується стійкість моральної поведінки. Однак у цьому віці діти ще не здатні до вироблення власних моральних переконань. У цьому віці, на думку автора, дітям властива відносна несамостійність морального мислення й більша суттєвність.

Третій етап морального розвитку особистості, охоплює підлітковий і юнацький вік і є етапом моральної самодіяльності особистості. На цьому етапі відбувається цілком усвідомлюване підпорядкування своєї поведінки моральним принципам. Основне новоутворення періоду - самосвідомість, відносно автономні моральні погляди й переконання. Для підлітка характерним є критичне засвоєння норм поведінки. Для юнацького періоду морального становлення особистості характерне формування морального світогляду. У цьому віці підсилюється етичний критицизм, виникає потреба в критичній переоцінці й переосмисленні раніше сприйнятого [5].

Дана теорія засвідчує, що дитина долучається до духовної й матеріальної культури, створеної суспільством, не пасивно, а активно - у процесі діяльності. Від особливостей діяльності й від особливостей взаємовідносин, що складаються в дитини з оточуючими людьми, багато в чому залежить процес формування її особистості. У цьому контексті варто зазначити, що для молодших школярів важливу роль у засвоєнні моральних норм продовжує відігравати думка авторитетних людей. Звідси народжується висновок рекомендаційно-педагогічного плану про необхідність контролю за збереженням у цій сфері позитивних стосунків як важливої передумови моральної поведінки.

Загалом аналіз вікової динаміки інтелектуальних можливостей дітей протягом певного вікового періоду виявляє наявність суттєвих змін у сфері моральної свідомості. Особливою яскравістю вони характеризуються на десятому році життя, що свідчить про сенситивність цього віку щодо формування когнітивних основ моральної свідомості. Важливим підґрунтям цих можливостей є трансформації, що відбуваються в цілому у пізнавальних структурах дитячої психіки. Рівень інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку дозволяє їм проникати у сутність моральних дилем, простежувати взаємозв'язки між вчинками і намірами партнерів.

На думку С.Г. Якобсон у моральному розвитку особистості можна виділити чотири сфери дослідження. Перша сфера стосується вивчення моральної поведінки особистості. Цим терміном С.Г. Якобсон визначає „добровільне слідування моральним нормам (нормам моралі), якщо навіть їхнє порушення обіцяє людині певні вигоди, і вона впевнена у безкарності своїх дій” [12, 6]. Як видно, у визначенні моральної поведінки закладені поняття моральної норми й морального вибору. Моральна норма визначає вимоги суспільства до особистості в процесі взаємодії з іншими людьми і є основою при оцінці поведінки. Головне питання цієї сфери дослідження, як вважає С.Г. Якобсон, полягає в тому, які психологічні механізми формування моральних цінностей.

Друга сфера дослідження - моральні відносини. На думку В.М. Мясіщева, особистість характеризує не знання, уміння й навички, а відносини. Дослідження відносин представляє для психології підхід, у якому поєднується об'єктивне із суб'єктивним. Відносини існують між особистістю людини - суб'єктом і об'єктом її відносин. Вони реалізуються або проявляються в зовнішньому факторі, але разом з тим відносини виражають внутрішній «суб'єктивний» світ особистості. Головне в даній сфері - це вивчення психологічної природи й походження моральних відносин.

Наступна сфера досліджень стосується моральних знань, уявлень і суджень. Предмет вивчення - оволодіння дітьми різними сторонами суспільної моральної свідомості: розуміння моральних вимог, становлення понять добра, справедливості, відповідальності, совісті, а також засвоєння критеріїв моральної оцінки. Діти намагаються обґрунтувати моральну оцінку вчинків, моральних якостей людей. С.Г. Якобсон вважає недостатньо вивченими стадії розвитку даного когнітивного аспекту й фактори, що визначають перехід від однієї стадії до іншої. Особливої уваги заслуговує вивчення зв'язку когнітивного й поведінкового аспектів

морального розвитку [12].

Четверта сфера дослідження включає моральні переживання. Традиційно до них відносять переживання провини при порушенні моральних норм. Невідомим залишається питання про походження цих почуттів і переживань, а також їх зв'язок з реальною поведінкою особистості.

Враховуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що розвиток моральної свідомості та моральної самосвідомості у молодшому шкільному віці розпочинає функціонування як цілісний конструкт, у якому когнітивно-ціннісні структури доповнюються емоційними елементами, що виявляється у здатності дітей проникати в емоційні стани учасників морального конфлікту, простежувати динаміку змін у настроях людей, прогнозувати її вплив на систему стосунків, передавати емоційні аспекти ситуації не лише у формі вербальних інтерпретацій, але й кольорових асоціацій, включати чуттєві підстави в оцінку подій, позначати свої реальні чи можливі переживання, спричинені певними подіями.

Аналіз досліджень з проблеми морального розвитку особистості дозволяє стверджувати, що у період молодшого шкільного віку когнітивно-оцінні основи моральної сфери дитини ускладнюються за рахунок включення в їх структуру лінії аналізу намірів людини та пошуку моральних підстав для їх оцінювання. У структурі моральних уявлень дітей зовнішній контроль втрачає домінуючі позиції. Необхідно зазначити, що зміни у цьому процесі мають досить стрімкий характер. Якщо серед першокласників лише близько половина дітей здатна правильно розпізнавати доречність-недоречність покарання за вчинок, то до кінця періоду цю складну інтерпретаційну операцію виконують майже всі діти. Тобто діти починають орієнтуватися не лише на хід подій і їх результати, але і на те, чому це відбулося, наскільки вони співпадають з намірами людини і яка сутність цих намірів.

Таким чином, основні умови розвитку моральності школяра – це, з одного боку, результат його розумової діяльності, спільного підходу до аналізу і узагальнення явищ дійсності, а з іншого – процес засвоєння і використання моральних знань у практичній діяльності, у взаємовідносинах з оточуючими людьми. Перетин цих двох умов дає нову спрямованість розвитку морального світогляду. Вирішення нових життєвих задач, соціальних вимог відображається на рівні моральної свідомості і перш за все самосвідомості, оскільки вона розвивається на основі самопізнання. Усвідомлення себе особистістю, що перебуває у певних відносинах з людьми і навколишнім світом, відбувається у процесі активної діяльності суб'єкта, визначення ним своєї моральної позиції, характеру спілкування з людьми. Для вчителя важливо максимально активізувати участь школяра у суспільно значущій діяльності, представляючи йому самостійність у виборі шляхів вирішення життєвих задач. Особливу увагу вчитель звертає на моральні ситуації, які виникають у процесі навчання і виховання, які допомагають учням усвідомити себе, свою поведінку, дати їм адекватну оцінку.

Розсудливе і афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається у дитини через емоційно-оцінне відношення до неї з боку дорослого. Саме дорослий допомагає дитині обмірковувати раціональність і необхідність відповідної поведінки, вчинку і своїм афективним відношенням до дитини у даний момент санкціонує певний тип її поведінки. Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні. Тому вичленення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є спеціальним завданням дорослих. Навчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина потроху навчиться розуміти й усвідомлювати мотив, яким інший чи вона керувалась під час здійснення хорошої справи.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Спираючись на проведене дослідження, можна зробити висновок про те, що розвиток моральної свідомості у молодшому шкільному віці характеризується: високими темпами змін, перевагою висхідних тенденцій, що виявляються у розширенні та поглибленні всіх сфер розуміння моральних приписів, здатності до їх використання при оцінці реальних ситуацій при збереженні певної неузгодженості окремих елементів; інтенсивністю розвитку всіх структур моральної

свідомості та моральної самосвідомості у шкільному віці, що свідчить не лише про сенситивність, але й особливу відповідальну значущість цього вікового періоду щодо розвитку основ моральності; зближенням рівнів сформованості моральної свідомості та самосвідомості, що є важливим показником розвитку моральної сфери в період молодшого шкільного віку. Дитина починає усвідомлено використовувати моральні підстави при оцінці своєї поведінки та особистісних характеристик. При цьому домінуючі позиції зберігаються за моральною свідомістю – центральним конструктом.

Перспективи дослідження ми вбачаємо, передусім, у подальшому вивченні психологічних умов та механізмів розвитку моральної сфери молодших школярів, а також у розробці та апробації програм розвивально-коригуючого змісту, які є ефективним напрямом психолого-педагогічного впливу на моральну сферу дітей та передбачають формування здатності до нового і правильного, реального сприйняття явищ і об'єктів навколишньої дійсності, розуміння внутрішніх властивостей і особливостей об'єктів, емпатії, поваги до людей, самоаналізу, уміння керувати самим собою і процесом спілкування.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Между нар. пед. акад., 1995 – 209 с.
3. Булах І.С. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка (соціально-психологічний тренінг) : навчально-методичний посібник / І.С. Булах, Ю.А. Алексєєва. – Київ, 2003. - 73 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С.Выготский. – С-Пб.: Союз, 1997 - 220 с.
5. Зосимовский А.В. Возрастные особенности нравственного развития детей / А.В.Зосимовский – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
6. Корниенко Н.А. Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности / Н.А.Корниенко. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1993. – 247 с.
7. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психол. труды: Основы онтологии, логики и психологии / Отв. ред. А. В. Брушлинский. В. А. Кольцова. – М.: Наука, 1997. – 462с.
8. Савчин М. (науковий редактор). Моральна свідомість та самосвідомість особистості / М.В. Савчин. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 288 с.
9. Сіданіч І. Л. Духовно-моральне виховання дітей в історії педагогіки та вітчизняної школи: монографія / І. Л. Сіданіч, О. П. Кислашко. – К.: Дорадо-Друк, 2012. – 496 с.
10. Чепіков В.Т. Виховання моральних якостей молодших школярів / Навчальний метод. посібник / В.Т. Чепіков. - Гродно: ГрГУ, 2001. - 189 с.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
12. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.

References

1. Beh I. D. Osobystist' u prostori duhovnogo rozvytku: navch. posib / I. D. Beh. – K.: Akademvydav, 2012. – 256 s.
2. Bozhovich L.I. Izbrannye psihologicheskie trudy: Problemy formirovaniya lichnosti / Pod red. D. I. Fel'dshtejna. - M.: Mezhdunar. pед. akad., 1995 – 209 s.
3. Bulah I.S. Rozvytok moral'noi' samosvidomosti osobystosti pidlitka (social'no-psihologichnyj trening) : navchal'no-metodychnyj posibnyk / I.S. Bulah, Ju A. Aleksjejeva. – Kyi'v, 2003. - 73 s.
4. Vygotskij L.S. Voprosy detskoj psihologii / L.S.Vygotskij. – S-Pb.: Sojuz, 1997 – 220 s.

5. Zosimovskij A.V. Vozrastnye osobennosti нравственного razvitiya detej / A.V.Zosimovskij – M.: Izd-vo MGU, 1982. – 200 s.
6. Kornienko N.A. Jemocional'nye mehanizmy нравственного formirovaniya lichnosti / N.A.Kornienko. – Novosibirsk: Izd-vo NGU, 1993. – 247 s.
7. Rubinshtejn S.L. Izbrannye filosofsko-psihol. trudy: Osnovy ontologii, logiki i psihologii / Otv. red. A. V. Brushlinskij. V. A. Kol'cova. – M.: Nauka, 1997. – 462s.
8. Savchyn M. (naukovyj redaktor). Moral'na svidomist' ta samosvidomist' osobystosti / M.V. Savchyn. – Drohobych : RVV DDPU imeni Ivana Franka, 2009. – 288 s.
9. Sidanich I. L. Duhovno-moral'ne vyhovannja ditej v istorii' pedagogiky ta vitchyznjanoi' shkoly: monografija / I. L. Sidanich, O. P. Kyslashko. – K.: Dorado-Druk, 2012. – 496 s.
10. Chepikov V.T. Vyhovannja moral'nyh jakostej molodshyh shkoljariv / Navchal'nyj metod. posibnyk / V.T. Chepikov. - Grodno: GrGU, 2001. - 189 s.
11. Jel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy / Pod red. V.V. Davydova, V.P. Zinchenko. – M.: Pedagogika, 1989. – 554 s.
12. Jakobson S.G. Psihologicheskie problemy jeticheskogo razvitiya detej. – M.: Pedagogika, 1984. – 143 s.

Резюме. В статье освещается проблема психологических предпосылок и механизмов нравственного становления личности младшего школьника. Прослеживаются общие особенности функционирования нравственного сознания и самосознания в младшем школьном возрасте и закономерности генезиса нравственной сферы в этот возрастной период. Выделено и осуществлено анализ условий, этапов и сфер развития нравственности младших школьников. Раскрыты особенности становления когнитивно-ценностных, эмоциональных конструктов нравственного сознания и самосознания и их проявлений в поведении младших школьников.

Ключевые слова: личность, младший школьник, нравственная сфера, нравственная норма, моральное сознание, моральное самосознание.

Summary. The article deals with issue of psychological prerequisites and mechanisms of moral arising of primary schoolchild personality. General features of moral consciousness and self-consciousness functioning in primary school age and laws of moral sphere genesis during this age period are detected. The analysis of conditions, stages and spheres of development of primary schoolchildren morality is outlined and conducted. The features of arising of cognitive-value, emotional constructs of moral consciousness and self-consciousness and their manifestations in primary school children behavior.

Key words: personality, primary schoolchild, moral sphere, moral norm, moral consciousness, moral self-consciousness.

УДК 159.923 : 316.6 : 075

Д.В. АНПІЛОВА

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ КОНКУРЕНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ І КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ: АНАЛІЗ ЗАХІДНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ДОРОБОК

В статті подається узагальнений огляд психологічних методів дослідження конкуренції та особливостей особистості, за рахунок яких вона реалізується. Аргументується необхідність врахування при проведенні психологічних досліджень таких аспектів як: контекст конкурентної взаємодії (особливості стосунків, які пов'язують з конкурентом), ресурс, за який йде конкурентна боротьба та конкурентні переваги (конкурентоздатність), які дозволяють бути ефективним в конкурентній взаємодії. Проаналізовані найбільш поширені тести, методики та опитувальники, які

використовуються для психодіагностики різних аспектів міжособистісної конкуренції та індивідуально-психологічних особливостей осіб, до неї залучених.

Ключові слова: конкуренція, конкурентоздатність, суперництво, психодіагностика, психологічний тест.

Постановка проблеми. Актуальність емпіричного дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості, які впливають на процес побудови міжособистісної взаємодії та самої її специфіки безпосередньо обумовлюється соціальною природою людини. Адже чи не найважливішою детермінантою благополуччя особистості є те, як складаються її стосунки з членами родини, друзями, колегами, партнерами та ін.

Однією з найбільш поширених форм побудови взаємодії з оточуючими, яка в психології ще досі не має однозначної оцінки є конкуренція. Погляди дослідників часом розділяються на діаметрально протилежні: деякі вважають, що міжособистісна конкуренція – це основа або ж двигун розвитку особистості (Ейдман Е., Карамушка Л., Мітіна І., Попова О., Фатхутдинов Р. та ін.), інші ж доводять, що конкуренція часто перетворюється на цінність та заважає ефективному вирішенню завдань, призводить до виникнення неврозів, стресів, соціальної дезадаптації (Богоявленська Д., Горні К., Johnson D., Romanowski M.).

Однак, не дивлячись на наявність великої кількості розробок в соціальній, економічній, організаційній психології, психології управління та міжособистісного спілкування, переважно, в фокусі їх уваги знаходяться питання конкурентоздатності фахівця, професіонала, співробітника організації, який є членом певного трудового колективу.

Тим часом, все ще відзначається брак відомостей про особливості переживання конкурентної взаємодії, мотивацію конкурентної поведінки, індивідуальні настанови щодо цієї форми організації стосунків з різними людьми (як близькими, так і широким соціальним оточенням). Сучасні дослідження, що проводяться на теренах України, майже оминають проблеми конкуренції в стосунках з романтичним партнером, друзями, в ігровому (не спортивному) суперництві. Через що виникає необхідність звертатись до відомостей про ці соціальні явища наданих зарубіжними авторами. Та варто відзначити, що відмінність в менталітеті, традиціях, культурі та ін. роблять їх практично непридатними для того, щоб пояснити особливості конкурентної взаємодії сучасних українців.

Ми вважаємо, що така ситуація обумовлюється не відсутністю значущості або актуальності означеної проблематики, а в більшій мірі тим, що наразі не існує валідного та надійного інструментарію, за використанням якого можна було б отримати достовірні наукові дані.

Метою даної статті є узагальнення та систематизація даних щодо існуючих психодіагностичних методів і методик, спрямованих на вивчення різних аспектів конкурентної міжособистісної взаємодії й конкурентоспроможності та встановлення тих сторін, які наразі в методиках, тестах та опитувальниках не відображені.

Результати теоретичного дослідження. Існує багато визначень, узагальнивши які, під конкуренцією можна розуміти форму організації міжособистісної і соціальної взаємодії, що дозволяє досягти цілей в умовах протистояння з людьми, які домагаються тієї ж мети.

Засади вивчення конкуренції в психології були закладені ще З. Фрейдом, який описав такі явища, як Едіпів комплекс та комплекс Електри, були продовжені такими визначними діячами, як М. Кляйн, К. Горні, А. Адлер, Р. Дрейкус та ін. і тривають і до нині. Однак погляди психологів щодо мети та особливостей конкурентної взаємодії між індивідами не оминув вплив біологічних, економічних та історико-культурних концепцій розвитку людини та суспільства. Тому в психології, як і в означених наукових галузях, зазвичай пропонується вивчати конкурентну взаємодію, враховуючи наступні аспекти:

1. з ким суб'єкт конкурує. Контекст стосунків задає межі припустимості використання тих чи інших засобів конкуренції; специфіку ставлення до конкурента та його оцінку; рівень усвідомлення себе як конкуруючої особи; мету конкурентної взаємодії; суб'єктивні переживання тощо. Так, конкуренція між сиблінгами, дитини з матір'ю і / або

батьком, друзями, колегами по роботі, романтичним партнером, суперником за ігровою взаємодією будуть мати суттєві відмінності, які необхідно враховувати при проведенні та інтерпретації результатів теоретико-експериментальних досліджень;

2. за що суб'єкти конкурують. В психології до ресурсів, за які може йти конкурентна боротьба відносять як матеріальні (посада, премія, бонус, повноваження, соціальний статус, сфера впливу, привілеї та ін.), так і нематеріальні ресурси (любов, увага, влада, визнання, самоствердження, домінування тощо). При цьому наголошується, що за нематеріальні ресурси частіше конкурують невротично організовані особистості, тому що вони часто виявляються не здатними усвідомити, що любов, повагу, визнання *не можливо* отримати в конкурентній взаємодії.

3. конкурентні переваги (те, за рахунок чого можна конкурувати). Цей концепт в теоріях конкуренції називають конкурентоздатність – «сукупність інтегрованих стійких якостей, таких як раціональна пізнавальна активність, цілеспрямованість, працьовитість, креативність, критичність, ризикованість, стресостійкість, лідерство, які обумовлюють можливість успішного виконання діяльності» [2, с. 6]. Відзначимо, що різні автори включають до конкурентоздатності різні особистісні властивості та якості.

Здійснюючи огляд існуючих засобів та методів дослідження конкурентної взаємодії та конкурентоздатності, а також індивідуально-психологічних особливостей, які з ними пов'язані, що часто використовуються західними та українськими дослідниками, ми спирались саме на наявність в методах, методиках, тестах, опитувальниках цих трьох аспектів.

Аналіз спеціалізованої літератури з проблем конкуренції дає підставу стверджувати, що найбільш поширеним методом діагностики цієї форми взаємодії в країнах Заходу є експеримент. Підґрунтя цієї дослідницької традиції біли закладені ще в 1897 р. Н. Триплетом та продовжувались Р. Тревісом, А. Олтером та Дж. Аронсоном, Дж. Айелло, Р. Зайонцем, П. Бронсоном та Е. Меррімен, С. Гарсія, А. Тором, Т. Шифом, Є. Урбан та ін. Всі зазначені дослідники проводили і проводять свої експерименти в реальних умовах діяльності, пов'язаної з конкуренцією в спортивних змаганнях, навчанні, військовій підготовці, комерційних організаціях. Серед інших методів також можна відзначити масові соціальні опитування та інтерв'ювання. За допомогою цих методів були отримані дані щодо конкуренції в жіночо-чоловічих парах, дружніх та родинних стосунках. Серед параметрів конкурентної взаємодії, які найчастіше висуваються на передній план в експериментах та опитуваннях західних психологів є: оцінка досягнень (своїх та реального або потенційного конкурента), індивідуальна оцінка привабливості ресурсу, за який потрібно конкурувати, соціальні навички, які використовуються в конкуренції, реципрокний альтруїзм (як протилежність конкурентній взаємодії), диференційні відмінності особистостей, включених в конкурентну взаємодію (екстраверсія, заздрість, схильність до ризику, ригідність, емоційність, азартність тощо), вплив зовнішніх та внутрішніх ситуативних факторів на конкурентоздатність та ін.

На українських теренах при дослідженні конкурентної взаємодії частіше використовуються тести, психодіагностичні методики, опитувальники. Одним з класичних психодіагностичних інструментів, який має метою встановлення типу управління міжособистісною взаємодією є опитувальник «Стиль поведінки в конфлікті» К. Томаса, адаптований Гришиною Н.В [7]. Методика містить 5 шкал, першою з яких є шкала «Суперництво / конкуренція». Якщо респондент набирає найбільшу кількість балів з поміж інших за цією шкалою, можна говорити про виражене в нього прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду іншому. Шкала містить 12 питань. Приклади питань: №3А «Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого»; №10А «Я твердо прагну досягти свого»; №16Б «Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції». З наведених прикладів видно, що питання є цілком адаптованими під нашу культурну реальність, однак вони є взаємозамінними і не несуть жодної інформації про контекст, в якому проявляється конкуренція та ресурс, за який можна конкурувати. Але в питаннях до цієї шкали

відображено важливу конкурентну перевагу суб'єкта, яку він може використовувати, щоб досягти мети – наполегливість. Тим не менш, відзначимо, що методика спрямована виявити лише провідний стиль поведінки в конфлікті, тому вона цілком може використовуватись для діагностики схильності конкурувати взагалі, однак для всебічного дослідження даного явища її використання навряд чи доцільне.

Іншою методикою, яка містить шкалу «Змагальність» і фактично також діагностує схильність до конкурентної взаємодії є «Шкала діагностики поведінки типу «А»» авторів С. Положенцева і Д. Руднева [4]. До шкали «Змагальність» включено 6 питань, наприклад: №4 «Ви завжди намагаєтесь перемогти в будь-якій грі (шахи, доміно, волейбол тощо)»; №15 «У роботі і грі ви намагаєтесь робити все краще, ніж інші»; №43 «Свою роботу ви робите краще, ніж зазвичай, коли змагаєтесь з іншими». Вже в цих, наведених для прикладу, питаннях відображається наявність всіх трьох аспектів, які дають змогу діагностувати особливості конкурентної взаємодії. Автори вказують контекст (робота, гра), є хоч і непрямі, але посилення на конкурентні переваги (старанність, наполегливість), а також ресурси, за які можуть змагатись суб'єкти конкурентної взаємодії (в грі – це перемога, в роботі – специфічні робочі бонуси). Однак, шкала «Змагальність» містить всього 6 питань – що досить логічно, бо вона є лише однією з дев'яти, представлених в методиці, розробленій для діагностики певного особистісного стилю, але не достатньо для детального опису конкуренції.

Наступний психодіагностичний інструмент – опитувальник «МАС» М. Кубишкиної [5]. Він містить три шкали: «Мотивація до досягнення мети», «Прагнення до суперництва» та «Прагнення до соціального престижу». Шкала «Прагнення до суперництва» містить 12 питань, деякі з них наведемо в якості прикладу: №2 «Коли я працюю, це виглядає так, як ніби я все ставлю на карту», №8 «Невдачі стимулюють мене сильніше, ніж успіхи» (при визначенні підсумкового результату на ці питання враховується пряма позитивна відповідь); №29 «Я звертаю мало уваги на свої досягнення» (враховується зворотна відповідь). Якщо аналізувати питання даної шкали методики «МАС», з урахуванням виокремлених нами вище параметрів, то можна відзначити, що в жодному з них не відображено ніякого контексту конкурентної взаємодії, крім робочого (і навіть не у всіх), також не уточнюється за що особистість, яка відповідає на питання, має конкурувати. Аналіз конкурентних переваг, що дають особистості змогу конкурувати дозволяє виокремити в питаннях: стресостійкість, наполегливість, завзятість, вимогливість до себе, жагу до визнання та ін. Однак відзначимо, що викликає певні зауваження розподіл питань за шкалами. Так, наприклад, питання №12 «Я готовий працювати на межі своїх сил, щоб випередити конкурента» віднесено до шкали «Мотивація до досягнення мети», хоча, на наш погляд, воно має бути включене безпосередньо до шкали «Прагнення до суперництва».

Також серед методик, які можуть використовуватись для діагностики конкурентоздатності ми окремо виділили «Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності» Є. Рогова [6]. І хоча даний тест не містить власне шкал конкуренції, суперництва або конкурентоздатності, ми вважаємо, що шкала «Підвищене прагнення до статусного росту» (містить 19 питань) відображає важливий аспект конкурентної взаємодії – боротьбу за статус як моральний і матеріальний ресурс і суб'єктивні переживання, які ця боротьба може народжувати. На підтвердження даної тези наведемо приклади деяких питань: №26 «Мені було б приємно, якби інші захоплювалися мною», №60 «Я прагну перевершувати інших», №106 «При невдачах я, як правило, боюся за свій авторитет», №120 «У порівнянні з виробленою мною роботою я заслуговую більшого визнання». Якщо проаналізувати змістовно дані питання, то можна виокремити наступні вказівки на конкурентну взаємодію: протистояння з іншими, прагнення виділитись, бажання домінувати, марносластво та ін. Почуття ж, які супроводжують гонитву за високим статусом, за своїм змістом відповідають почуттям, які народжує конкуренція і за інші привабливі ресурси: страх поразки, тривога, відчуття недооціненості, азарт, задоволення від вдалого використання своїх переваг тощо [1]. Таким чином, шкала «Підвищене прагнення до статусного росту» методики «Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної

компетентності» Є. Рогова сама по собі не може використовуватись для проведення дослідження конкуренції та конкурентоздатності, але, на наш погляд, може вдало доповнити комплекс психодіагностичних методик, дібраний для вивчення даного предмету. Її практична цінність полягає в тому, що питання: 1. сконцентровані навколо привабливого ресурсу, за який часто конкурують 2. дають посилення на конкурентні переваги, на які може спиратись людина, 3. враховують контекст стосунків – більшість питань присвячені конкурентній взаємодії на роботі з колегами.

Серед інших психодіагностичних інструментів, які також використовуються в практиці вивчення конкуренції і конкурентоздатності [3] можна виділити методики: «Діагностика особистісної агресивності та конфліктності» Є. П. Ільїна, П. А. Ковальова, «Діагностика особистісної креативності» Є.Є. Тунік (містить шкали «Схильність до ризику», «Допитливість», «Уява», «Складність»), «Діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері» (шкала «Альтруїзм – Егоїзм») О.Ф. Потьомкіної, «Діагностики функціонально-рольових позицій в управлінській команді» (Козлов В., Мануйлов Г.), «Тест на загальні здібності до підприємництва» (GET TEST) (Секція 5 – «Цілеспрямованість та рішучість»). Однак ми не будемо зосереджуватись на їх детальному аналізі, оскільки вони діагностують лише окремі ознаки конкурентоздатності і не можуть використовуватись окремо при детальному вивченні цієї ознаки.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. В статті подано огляд найбільш поширених методів (експеримент, соц. опитування, інтерв'ювання, психологічна діагностика) та методик, тестів, опитувальників, які використовуються в практиці психологічних досліджень конкуренції та конкурентоздатності. Запропоноване авторське бачення переваг та недоліків при вирішенні окремих емпіричних завдань кожної з них.

Проведений огляд методів та методик психологічного дослідження конкуренції та конкурентоспроможності дозволяє зробити висновок, що наразі існує потреба в створенні та стандартизації психодіагностичної методики, використання якої дозволить максимально охопити найбільш суттєві аспекти означених явищ. Така методика, на нашу думку, має включати щонайменше чотири шкали: «Конкуренція з колегами по роботі», «Конкуренція з романтичним партнером», «Конкуренція з друзями» та «Загальна конкурентоспроможність особистості». Питання кожної шкали, окрім специфіки контексту взаємодії, мають відображати також вказівки на те, за який суб'єктивно привабливий ресурс може відбуватись конкуренція (визнання, влада, домінування, статус, престиж, розширення повноважень, любов, увага та ін.) та за рахунок яких конкурентних переваг особистість може перемогти в конкуренції (компетентність, наполегливість, азартність, схильність до ризику, вольові якості, креативність, віра в себе тощо). При цьому питання методики мають також відображати окрім соціально-психологічного і суто психологічний вимір конкуренції: настанови щодо конкурентної боротьби; суб'єктивні переживання, які вона народжує; особливості сприйняття та оцінки себе, конкурента, ресурсу; патерни поведінки, які частіше за все проявляє особистість в конкурентній взаємодії.

В перспективах подальших наукових студій є саме розробка, подання на експертну оцінку, валідація та стандартизація такої методики.

Список використаних джерел

1. Бронсон П., Мерримен Э. Царь горы. Пробивной характер и психология конкуренции / По Бронсон, Эшли Мэрримен ; пер. с англ. Н. Яцюк. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 304 с.
2. Жданко Т. А. Образовательно-профессиональное пространство вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Жданко. Чита, 2011. – 24 с.
3. Карамушка Л.М. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / Л.М. Карамушка,

- Т.В. Зайчикова, О.В. Винославська, М.В. Войтович та ін. / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
4. Положенцев С.Д. Поведенческий фактор риска ишемической болезни сердца (тип А) / Положенцев С.Д., Руднев Д. А. – Л.: Наука, 1990. – 171 с.
 5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. Пособие / Д. Я. Райгородский – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
 6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Рогов – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с. – С. 248-252
 7. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. Пособие для студ. вузов / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

References

1. Bronson P., Merrimen Je. Car' gory. Probivnoj harakter i psihologija konkurencii / P. Bronson, Jeshli Mjerrimen ; per. s angl. N. Jacjuk. – М. : Mann, Ivanov i Ferber, 2014. – 304 s.
2. Zhdanko T. A. Obrazovatel'no-professional'noe prostranstvo vuza kak pedagogicheskoe uslovie formirovaniya konkurentosposobnosti lichnosti studenta [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / T. A. Zhdanko. Chita, 2011. – 24 s.
3. Karamushka L.M. Tehnologii roboti organizacijnih psihologiv: Navch. posib. dlja studentiv vishh. navch. zakl. ta sluhachiv in-tiv pisljadiplom. osviti / Za nauk. red. L.M. Karamushki. – К.: Фирма «ІНКОС», 2005. — 366 s.
4. Polozhencev S.D. Povedencheskij faktor riska ishemicheskoy bolezni serdca (tip A) / Polozhencev S.D., Rudnev D. A. – L.: Nauka, 1990. – 171 s.
5. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy: Ucheb. Posobie / D. Ja. Rajgorodskij – Samara: Izd. dom «BAHRAH-M», 2001. – 672 s.
6. Rogov E. I. Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa: Ucheb. posobie: V 2 kn. – 2-e izd., pererab. i dop. / E. I. Rogov – М.: Gumanit. izd. Centr VLADOS, 1999. – Kn. 2: Rabota psihologa so vzroslymi. Korrekcionnye priemy i uprazhnenija. – 480 s. – S. 248-252
7. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp: Ucheb. Posobie dlja stud. vuzov / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov – М. : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 490 s.

Резюме. В статье представлен анализ существующих методов и методик исследования конкурентного взаимодействия и конкурентоспособности личности, используемых в психологических исследованиях. Выявлено, что ведущим методом изучения данных явлений в зарубежной психологии является эксперимент, соц. опрос и интервьюирование, а на украинском социокультурном пространстве чаще используется тестирование. Приведен анализ наиболее часто используемых для изучения конкурентоспособности и конкурентного взаимодействия методик, тестов, опросников, предложена авторская оценка их преимуществ и недостатков для практики психодиагностического исследования.

Ключевые слова: конкуренция, конкурентоспособность, соперничество, психодиагностика, психологический тест.

Summary. In the article is suggested the theoretical analysis are methods, procedures, tests, questionnaires of diagnostics of competitive interaction and personalities individual traits that influence to it. Allocated the aspects that must be considered during the conduct researches and interpretations of the data. It's a feature of relationships with rivals: is between members of romantic couple, in same-sex of platonic friendship, among siblings, colleagues or in the game interactions; resource because of which competition occurs; a competitiveness in persons who's vying with each

other. There are also analysis most popular procedures, tests, questionnaires that usually Ukrainians researchers are using for psychological diagnosis of competition and of competitiveness.

Key words: competition, competitiveness, rivalry, psychodiagnostics, psychological test.

УДК 159.242 : 373.5.06

В.І. БЕЗЛЮДНА, Н.В. КОРЧАКОВА

ЗНУЩАННЯ ЯК ВИЯВ АГРЕСИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ДИТЯЧИХ СПІЛЬНОТАХ

Резюме. Насилля як форма агресивної поведінки присутня у житті дитячих спільнот. Вона загрожує особистісному розвитку дитини, її здоров'ю, емоційному благополуччю. Негативні наслідки виникають також для дитячої групи. Насилля об'єднує значну кількість форм. Його особливим різновидом є шкільне насилля. В його основі лежать як диспозиційні, так і соціальні характеристики. У статті обговорюються результати досліджень вікових аспектів проблеми знущань.

Ключові слова: знущання, шкільне насилля, виправдання, вікові особливості, рольові позиції, жертва, агресор, захисник.

Постановка проблеми. У широкому колі психологічних проблем, які заслуговують на постійну увагу науковців і практиків, особливе місце займають негативних тенденцій, які виникають у процесі життєдіяльності особистості у групі. Одним із різновидів цих явищ є знущання. Зневага, переслідування, глузування, утиски, цькування, залякування, кепкування – ось лише невеликий перелік проблем, з якими може зустрітися людина у процесі взаємодії з іншими членами спільноти. За таких умов у психологічну небезпеку потрапляє не лише жертва нападів. У програвші залишаються і інші учасники ускладненої взаємодії: нападник та група. Прагнучи самоутверджуватися за рахунок приниження іншого, людина руйнує своє гуманістичне начала, ті природні схильності, які закладені як першооснова продуктивної співпраці і взаємодії. З'являється та закріплюється жорстокість та байдужість у ставленні до людей. Агресивні випадки порушують і життєдіяльність групи. Її члени не можуть відчувати себе комфортно і захищено, оскільки при наявності знущань та утисків постійно існує потенційна загроза для благополуччя кожного. Особливої небезпеки знущання набуває у дитячих спільнотах. Група, як один із важливих інститутів соціалізації, перетворюється на джерело особистісних страждань та побоювань у зв'язку із існуванням потенційних агресивних загроз, що веде до деформації процесів соціалізації та індивідуалізації особистості.

Аналіз життєвої та педагогічної практики дозволяє стверджувати, що, не дивлячись на всю соціальну непривабливість знущань, вони є досить поширеним явищем у житті дитячих спільнот. У формальних і неформальних об'єднаннях діти зустрічаються з великою кількістю різноманітних агресивних утисків, що породжує емоційні страждання і психологічні травми. Знущання – одна з характерних рис суспільного життя дітей і підлітків. Його різновидом є шкільне насильство. Освітні системи різних країн зустрічається із широким розповсюдженням знущань у класних колективах. Педагоги, психологи, медики змушені визнати, що це одна із серйозних, всепроникаючих проблем загального масштабу. У процесі досліджень фіксується широке розповсюдження явища. Зокрема у одній із останніх робіт (Menesini E., 2013 [6]) зазначається, що більше третини (38 відсотків) учнів молодших класів та п'ята частина підлітків знаходяться у психотравмуючих умовах у зв'язку із знущаннями. Несприятливі тенденції продовжують спостерігатися і в наступні вікові періоди. Зокрема у дослідженні Кіричевської Е.В. зазначається, що шкільне насилля відчувають 60 відсотків українських старшокласників, із них 20 відсотків зазнають кривдження від однокласників протягом тривалого часу [1, с.10].

Питання віктимізації дітей однолітками у психологічній науці інтенсивно вивчається з кінця ХХ століття. Дослідження проводяться у багатьох країнах світу: Фінляндія, Італії,

Німеччині, Канада, США. В Україні та країнах ближнього зарубіжжя ця проблема вивчається у загальному контексті розробки проблеми дитячої агресивності. За цей час виокремилися відносно самостійні лінії аналізу проблеми: пошук причин виникнення знущань, їх наслідки, шляхи запобігання і корекції, участь різних інститутів соціалізації у профілактиці цькування. На даний час дослідження віктимізації продовжують розширюватися. Зусилля зосереджуються на виокремленні особистісних характеристик, які пов'язані з явищем знущань, вивченні характеристик груп, розробляються більш складних моделі феномену, включаючи посередників і модераторів (Rueger S. Y., et al., 2011 [8]; Sainio M. et al., 2010 [9]; Nickerson A. B. et al., 2014 [7]; Huising G. et al., 2014 [5]).

Мета цього повідомлення – проаналізувати сутність явища знущання та виокремити основні лінії його аналізу у сучасних наукових дослідженнях. Зазначимо, що для позначення цього складного соціально-психологічного явища у психолого-педагогічній науці та життєвій практиці використовується багато понять, які мають дещо різне змістове навантаження. До того ж мовленнєві конструкції різних країн, їх семантичне поле не завжди дозволяє здійснювати співставлення кількісних показників явища. Оскільки проблема має загальні масштаби, для інтегрування зусиль світової спільноти, виникає необхідність нівелювати існуючу невідповідність. Це питання вирішується шляхом проведення крос культурних досліджень, які дозволяють певною мірою коригувати семантичну область понять. Однією із перших робіт цього типу є дослідження Smith P. K. (2003), у якому проведено зіставлення поняття «знущання» у 14 західних країнах [10].

На даний час існує можливість виконувати певні узагальнення щодо сутності явища, його причин, представленості у життєдіяльності дитячих спільнот. При визначенні поняття перш за все необхідно визнати, що це явище є різновидом агресивної поведінки. Воно має багато різновидів, які різняться не лише формою, але перш за все змістовим навантаженням. Кожна з форм знущання має своє місце на континуумі агресивний намір-жарт. Віднесення дії до певного типу пов'язане із врахуванням мотиву дії та її суб'єктивною інтерпретацією об'єктом агресії. Важливою характеристикою явища є його повторюваність. На відміну від ситуативних негативних випадів, знущання належить до навмисних, систематичних дій, що характеризуються дисбалансом влади між хуліганами і жертвами. Оскільки це різновид агресивної поведінки, їх метою є тримання у страху, дискомфорті, приниженні. Одним із основних механізмів поведінки агресора є деперсоналізація – відмова сприймати іншого як особистість, ігнорування його переживань, намірів і бажань. Знущання відрізняються від випадкових асоціальних дій, оскільки засноване на усвідомлених намірах образити іншого, заподіяти йому шкоду. Це фактично досить стереотипний сценарій, у якому кожному визначена певна роль.

Аналіз вікового аспекту знущань дозволяє стверджувати, що вперше ознаки глузувань з'являються у дошкільному дитинстві. Переслідування переважно адресовані до тихих, замкнених дітей із несформованими культурно-гігієнічними та ігровими навичками. Цим дітям не лише не вдається налагодити дружні стосунки з партнерами, але й успішно виконувати різні види практичних завдань. Глузування часто виникає на очах дорослих, оскільки у поведінці дітей дошкільного віку функція контролю за власними самовиявами ще недостатньо сформована, а маніпулятивні та маскувальні тенденції лише зароджуються. У початковій школі кількість вербальних і фізичних знущань збільшується. У науковій літературі стверджується, що негативні тенденції у взаємодії дітей найчастіше зустрічаються у молодшому шкільному та підлітковому віці. Багато дітей залучені до взаємодії агресор-жертва. При цьому дослідження показують, що стосунки «напад-страждання» переважно розгортаються між однокласниками. Лише зрідка загрозу для молодших школярів можуть становити молодші підлітки, старші від своїх жертв на один-два роки. Жертвами нападників у однаковій мірі можуть виступати як хлопчики, так і дівчатка, хоча роль ініціаторів знущань переважно беруть на себе хлопці, а роль захисника – дівчатка [5].

У підлітковому віці проблема знущань має ще більшу гостроту. Виокремлюють два шляхи розгортання переслідувань у цьому періоді. При першому, схильність до нехтувань

прав іншого виникає рано, має стійкий характер і більш негативні наслідки. При другому, у асоціальну поведінку залучаються підлітки, які раніше не мали поведінкових проблем. У цьому випадку явище значною мірою залежить від психологічного клімату у групі та її референтності. Аналіз динаміки конфліктної взаємодії показує, що у процесі розгортання цькування до нього можуть долучатися інші учасники Переважно розширення груп агресорів іде за рахунок тих, хто схвально поставився до нападів на початковому етапі, або ж має дружні стосунки з агресором. Зокрема, як показали дослідження Nickerson A. B., підлітки визнають, що за умови включеності у ці процеси їхніх друзів вони також будуть підтримувати знущання [7]. Незважаючи на те, що відсоток відхилень у цьому періоді дещо зменшується, саме у цьому віці виникають найсерйозніші випадки, найбільш тривалі і жорстокі прояви знущань. Обговорюючи гендерні аспекти проблеми психологи зазначають, що більш активну позицію як нападу, так і захисту займають представники чоловічої статі. Говорячи про кількісні параметри знущання психологи перш за все зосереджують увагу на жертвах. Як стверджують італійські психологи з віком кількість дітей, які виступають жертвами знущань зменшується [6].

Перш за все зупинимось на роботах, що обговорюють негативні наслідки цькувань у дитячих групах. Не дивлячись на те, що наслідки знущань досить широко обговорювалися, це питання продовжує розроблятися і на даний час. Загальним висновком є думка про те, що віктимізація має два типи наслідків: близької і далекої перспективи. Зокрема, мета-аналітичне дослідження Hawker D. S. J., 2000, підсумувавши роботи, виконані у кінці 20 століття, засвідчує, що віктимізація спричиняє як соціальну так і психологічну дезадаптацію, вона викликає депресію та тривогу [4]. Простежуючи вплив часових показників віктимізації, (тривалість перебігу та збереження наслідків) дослідники з Чикагського та Іллінойського університетів стверджують, що навіть короткотривалі переслідування мають негативні наслідки на психологічні показники життєдіяльності та академічну успішність підлітків [8, с.443]. Психотравма позначається на самооцінці, почутті власної гідності, підвищенні тривожності, депресивності, погіршенні ставлення до школи та загальній дезадаптивності. Після припинення переслідувань наслідки для представників двох статей певною мірою різняться. Вийшовши із ситуації нападів, хлопці швидше і легше відновлюються баланс психологічної рівноваги, у той час як дівчата мають яскраві залишкові симптоми, які виявляються у подальшому підвищенні тривожності, наявності депресивної симптоматики, проблем із почуттям власної гідності. Таким чином визнається, що залякування і переслідування у дитинстві є прекурсором для подальшої дезадаптації (Barker et al., 2008; Kim, Leventhal, et al., 2006). У підлітковому віці, залякування корелює із симптомами психологічного стресу, з девіантною та асоціальною поведінкою, вживанням алкоголю і психоактивних речовин.

Відносно самостійною лінією наукового аналізу проблеми є вивчення її диспозиційної зумовленості. Увага зосереджується на виокремленні особистісних характеристик, які можуть виступати пусковою силою агресивних форм поведінки, або ж сприяти просоціальній протидії. У останніх дослідженнях виявлено дуже цікаві закономірності, щодо емпатійних характеристик. Загально визнаним є факт позитивного впливу емпатії на систему міжособистісних стосунків. Цей висновок втрачає однозначність за умови простеження зв'язку між негативними формами взаємодії та когнітивними і афективними складовими конструкту емпатії. Дослідження показують, що когнітивна емпатія може обумовлювати не лише позитивні, але і негативні явища. Вміння проникати і розуміти емоційний світ партнера може стати причиною витончених форм знущання. Дослідження показують, що у підлітковому віці когнітивна емпатія позитивно корелює із знущанням. У дівчат, що мають високий рівень популярності і домінування цей показник з віком посилюється. Фактично простежується використання пізнавальних здатностей з метою глузувань. При цьому зв'язку когнітивної емпатії і знущань у непопулярних дівчат не простежується. Ці особливості зумовлені специфікою знущань у підлітковому віці. Вікові відмінності простежуються як у формах, так і функціях агресії. У цей період залякування є емоційно активованою

поведінковою реакцією. Його типовими формами у цьому віковому періоді є непрямі і реляційні знущання (Caravita S. S., Blasio P. D., 2009 [3, с.156]).

У той же час навіть афективна емпатія не завжди є достатньою умовою запобігання знущанням. Зокрема встановлено, що у підлітковому віці високі рівні афективної емпатії виконують пригнічуючу роль щодо знущань лише у представників чоловічої статі [3, с.155]. Саме вона виконує також стимулюючу роль у виборі стратегії захисту. Позитивні просоціальні тенденції виникають за умови сформованості диспозиційної емпатії та наявності високого статусу у колі однолітків, який дозволяє відчувати особистісну самоефективність та власну захищеність від агресивних нападів [3, с.158].

Важливу роль у поясненні знущань має аналіз використання дітьми і підлітками механізмів виправдання жорстокості. У науковій літературі описано 8 механізмів, що використовуються з метою захисту самооцінки після вчинення дії асоціального типу [2]. На думку Caprara G. V. до них належать: 1) моральне виправдання; 2) вигідне порівняння; 3) дифузія відповідальності; 4) зміщення відповідальності; 5) евфемістичне маркування; 6) дегуманізація жертви; 7) визначення провини; 8) спотворення наслідків. Зокрема, використовуючи перший механізм, дитина прагне презентувати асоціальний вчинок не лише як гідний, але і соціально доцільний та значущий. Механізм вигідного порівняння передбачає переключення уваги з негативних наслідків конкретних вчинків, на більш серйозні, узагальнені, далекі від ситуації. Третій і четвертий механізм сприяє зменшенню особистісної відповідальності за шкідливі дії шляхом виокремлення ідеї групової відповідальності. Евфемістичне маркування – маніпулятивна вербальна техніка послаблення переживань. Шостий і сьомий механізм пов'язаний із знеціненням особистості іншої людини або ж перекладання провини на свою жертву. Механізм спотворення наслідків використовується для переструктурування сутності шкідливої дії, зміни її акцентів. До механізмів виправдання найчастіше звертаються хлопці у період молодшого шкільного та підліткового віку. Послаблення дії механізму виправдання можливе за умови розвитку віру у справедливість, що у свою чергу сприяє відмові від жорстких форм взаємодії з однолітками та формуванню основ просоціальної орієнтації.

Багато досліджень зосереджені на вивченні рольових позицій усіх учасників проблемної ситуації. Як зазначається у літературі більшість знущань у дитячих групах відбувається без присутності дорослих, але на очах однолітків. Ще з початку розробки проблеми було встановлено що більш епізодів знущань відбуваються у присутності інших людей, які можуть виконувати відносно події різну роль. Це спричинило увагу до розробки лінії аналізу рольових позицій. У класичній схемі виокремлюють 6 ролей конфліктної взаємодії. У останніх дослідженнях детально описано 8 соціальних ролей, які поділяються на дві групи: учасники, які безпосередньо беруть участь у знущанні чи потурають йому і ті, хто протистойть насиллю реалізуючи просоціальні стратегії [6]. Поведінка спостерігачів – важливе питання, що детермінує позицію втручання чи аутсайдерства (пасивного спостерігача). Відповідаючи на це питання психологи перевіряють декілька чинників. Зокрема встановлено, що значну роль у формуванні активної просоціальної позиції має розвиток стійкої прихильності з матір'ю. Відчуваючи міцний зв'язок з близькою людиною підлітки легше йдуть на обговорення складних питань. Частіше отримують підтримку своїм позиціям і як наслідок ведуть себе більш продуктивно. На думку Nickerson A. B., значущу роль у формуванні рольової позиції відіграє рівень емпатійності [7].

Аналізуючи різні рольові позиції учасників конфліктної взаємодії у наукових роботах увага зосереджується також на вивченні впливу захисника та його характеристик. Як показали дослідження Sainio M., майже три четверті дітей вказують на отримання захисту від однолітків [9]. У більшості інших досліджень показник варіює переважно у межах 17-26 відсотків. (Caravita S. C. S., Blasio P. D., 2009, с.140 [3]). Така підтримка виконує унікальну функцію. Вона сприяє відновленню емоційного благополуччя жертви, забезпечує збереження належного відношення з боку решти однолітків та позитивного статусу у групі. Аналізуючи особливості захисника дослідники приходять до висновку, що він є представником тієї ж

статі, що і жертва. Він повинен мати досить високий статус у колі однолітків, оскільки лише за цих умов він буде відчувати себе впевнено у конфліктній ситуації і не боячись перенесення агресії нападника на себе.

Важливим аспектом розробки проблеми є пошук шляхів запобігання та корекції шкільного насилля. На даний час розробляються цілісні моделі сприяння гуманізації освітнього простору. Все розмаїття програм можна розділити на три групи у залежності об'єкту впливу. Зусилля можуть зосереджуватися на розвитку індивідуальної свідомості та поведінки особистості. У якості прикладу можна назвати роботу Кіричевської Е. В., спрямовану на розвиток креативно-інтелектуальних стратегій протистояння насиллю. Роботи другої групи більше зорієнтовані на зміну внутрішньогрупових норм, переведення їх на просоціально-гуманістичні основи. Розвивальні програми третьої групи об'єднують обидві лінії, забезпечуючи зміни як у структурах індивідуальної свідомості, так і в системі міжособистісної взаємодії (Павелків Р. В.).

Висновки. Обговорення проблеми знущань у дитячих спільнотах належить до актуальних напрямків психолого-педагогічної науки і соціально-педагогічної практики. Віктимізація має тяжкі наслідки, позначаючись на самопочутті дітей та підлітків, розвитку їх особистості. Вивчення причин, особливостей виникнення негативних тенденцій є необхідним для покращення підготовки педагогів і психологів до діагностичної, профілактичної та корекційної роботи по усуненню наслідків переслідувань у дитячих колективах. Виокремлення проблеми просвітлює необхідність своєчасних скринінгів стану міжособистісних стосунків. Шкільні психологи повинні відіграти провідну роль у організації профілактичної роботи по вирішенні проблеми, розробці стратегій сприяння позитивним стосункам між дітьми.

Список використаних джерел

1. Кіричевська Е. В. Стратегії подолання старшокласниками проявів агресії однолітків у міжособистісній взаємодії : [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук (19.00.07) / Е. В. Кіричевська – Київ. – 2009. – 28 с.
2. Caprara G. V. La misura del disimpegno morale nel contesto delle trasgressioni dell'agire quotidiano / G. V. Caprara, C. Barbaranelli C. Pastorelli, C. Iafrate, M. Beretta, P. Steca, A. Bandura // *Giornale Italiano di Psicologia* 2006. – vol. 1– pp. 83-106.
3. Caravita S. C. S. Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying / S. C. S Caravita., P. D. Blasio // *Social Development*. – 2009. – vol. 18, 1. – pp. 140–163.
4. Hawker D. S. J. Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies / D. S. J. Hawker, M. J. Boulton // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2000. – vol. 41, Is. 4. – pp. 441–455.
5. Huitsing G. Victims, bullies, and their defenders: a longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks / G. Huitsing, T. A. B. Snijders, M. A. Duijn, R. Veenstra // *Dev. Psychopathol.* – 2014. – vol. 26(3). – 645–659.
6. Menesini E. morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence / E. Menesini, A. Nocentini, M. Camodeca // *British journal of developmental psychology*. – 2013. – vol. 31, is. 1. – pp. 1–14
7. Nickerson A. B. Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles / A. B. Nickerson, D. Mele-Taylor // *School Psychology Quarterly* – 2014. – vol. 29(1). – pp. 99–109.
8. Rueger S. Y. Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration / S. Y. Rueger, C. K. Malecki, M. K. Demaray // *Journal of School Psychology*. – 2011. – vol. 49. – pp. 443–464.
9. Sainio M. Victims and their defenders: A dyadic approach / M. Sainio, R. Veenstra, G. Huitsing, C. Salmivall // *International Journal of Behavioral Development*. – 2010. – pp. 1–8.

10. Smith P. K. L'impiego di vignette per lo studio delle definizioni di bullismo in bambini provenienti da diversi paesi // *Eta evolutiva*, 2003. – N. 74. – pp. 51-59.

References

1. Kirichevs'ka E.V. Strategii podolannja starshoklasnikami projaviv agresii odnolitkiv u mizhosobistisnij vzaemodii : [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk (19.00.07) / E.V. Kirichevs'ka – Kiiv. – 2009. – 28 s.
2. Caprara G. V. La misura del disimpegno morale nel contesto delle trasgressioni dell'agire quotidiano / G. V. Caprara, C. Barbaranelli, C. Pastorelli, C. Iafrate, M. Beretta, P. Steca, A. Bandura // *Giornale Italiano di Psicologia* 2006. – vol. 1– pp. 83-106.
3. Caravita S. C. S. Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying / S. C. S. Caravita, P. D. Blasio // *Social Development*. – 2009. – vol. 18, 1. – pp. 140–163.
4. Hawker D. S. J. Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies / D. S. J. Hawker, M. J. Boulton // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2000. – vol. 41, Is. 4. – pp. 441–455.
5. Huitsing G. Victims, bullies, and their defenders: a longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks / G. Huitsing, T. A. B. Snijders, M. A. Duijn, R. Veenstra // *Dev. Psychopathol.* – 2014. – vol. 26(3). – 645–659.
6. Menesini E. morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence / E. Menesini, A. Nocentini, M. Camodeca // *British journal of developmental psychology*. – 2013. – vol. 31, is. 1. – pp. 1–14
7. Nickerson A. B. Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles / A. B. Nickerson, D. Mele-Taylor // *School Psychology Quarterly* – 2014. – vol. 29(1). – pp. 99–109.
8. Rueger S. Y. Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration / S. Y. Rueger, C. K. Malecki, M. K. Demaray // *Journal of School Psychology*. – 2011. – vol. 49. – pp. 443–464.
9. Sainio M. Victims and their defenders: A dyadic approach / M. Sainio, R. Veenstra, G. Huitsing, C. Salmivall // *International Journal of Behavioral Development*. – 2010. – pp. 1–8.
10. Smith P. K. L'impiego di vignette per lo studio delle definizioni di bullismo in bambini provenienti da diversi paesi // *Eta evolutiva*, 2003. – N. 74. – pp. 51-59.

Резюме. Насилие, как форма агрессивного поведения, присутствует в жизни детских сообществ. Оно отрицательно сказывается на личностном развитии ребенка, его здоровье, эмоциональном благополучии. Негативные последствия возникают также для детской группы. Насилие объединяет значительное количество форм. Его особой разновидностью является насилие в школьной среде. В основе явления лежат как диспозиционные, так и социальные детерминанты. В статье обсуждаются результаты исследований возрастных аспектов проблемы издевательств.

Ключевые слова: издевательство, школьное насилие, оправдание, возрастные особенности, ролевые позиции, жертва, агрессор, защитник.

Summary. Studies of negative tendencies, which arise in the individual's group life, take a particular place in a wide range of psychological problems. One of the varieties of these phenomena is bullying. This article deals with theoretical analysis of children's negative interactions such as bullying. Many researchers define bullying as a variety of aggressive acts in order to intentionally hurt another person, physically or mentally. The important motivational basis of these acts is gaining a power over another person. There are many forms of bullying: physical violence, intimidation and threats; gossiping and spreading rumors about others and name calling; belittling, social exclusion, public humiliation and many other acts. A number of studies recorded the influx of this

phenomenon. Researchers noticed that more than a 38 percent of elementary-school students and adolescents are in stressful conditions due to bullying. Negative trends continue to occur in the next age periods. 60 percent of Ukrainian senior school students are faced with violence, most of them suffer harassment from classmates for a prolonged periods.

Victimization has serious consequences, affecting on the children's and adolescents' health and their self-esteem. Exploring the reasons for these negative tendencies is necessary to improve the teachers' and psychologists' skills in sphere of diagnostic, preventive and corrective work to eliminate the consequences of persecution in children's groups.

Key words: bullying, aggressive acts, persecution in children's groups, protector, harassment.

УДК 316.485.6

О.В. БОГАЧ

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТАХ СТУДЕНТАМИ

Конфлікти є складовою частиною людського життя. Особливості їх розв'язання та результативність вирішення залежать від багатьох факторів, серед яких важливе місце займає статева приналежність учасників конфліктної взаємодії. У статті досліджено особливості вибору стратегій вирішення конфліктів маскулінними, фемінними та андрогінними особистостями юнацького віку з різними рівнями самооцінки, особистісної і ситуативної тривожності.

Ключові слова: гендерні особливості, конфлікт, стратегії поведінки, юнацький вік, андрогінність, маскулінність, фемінність.

Постановка проблеми. Важливим складником культури спілкування є вміння особистості вирішувати конфлікти, які неминуче виникають, коли є незадоволені потреби, що ґрунтуються на загостренні протиріч, несумісних цілей, інтересів і викликають сильні емоційні реакції – образи, гнів, стрес тощо.

У психологічних дослідженнях особливостей вікового розвитку юнаків акцентується на тому, що сучасна молода людина не має достатньої емоційної бази для успішного виходу з конфліктів і, як наслідок, це негативно впливає на якість її навчальної, наукової та професійної діяльності (І. Дубровіна, В. Калюцький, І. Кон та ін.). Ускладнює ситуацію і той факт, що вирішення конфліктних ситуацій залежить від багатьох факторів, серед яких не останнє місце займають особистісні особливості їх учасників. Останні наукові дослідження конфліктної поведінки сприяли виділенню поведінкових рис особистості, які були об'єднані за певними ознаками – гендерними, рольовими, характерологічними, типами темпераменту тощо. Гендерні відмінності в поведінці розглядаються як особливості поведінкових проявів учасників конфлікту, що визначаються їх статевою приналежністю. Оскільки чоловіки й жінки мають відмінності розвитку та функціонування багатьох сфер – пізнавальної, когнітивної, емоційно-вольової, зрозуміло, що і конфліктні ситуації вони вирішують по-різному.

Мета статті. Проблема впливу гендерних особливостей на вибір особистістю стратегій поведінки в конфлікті попри значну кількість психологічних досліджень, залишається актуальною як через перманентну конфліктність соціуму, так і зростаючий науковий інтерес до гендерного аспекту як детермінанти поведінки. Не дивлячись на наукову розробленість теоретичних аспектів конфліктної поведінки, існує певний дефіцит конкретно-експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення особливостей вибору стратегій поведінки в конфлікті студентами протилежної статі з різними рівнями самооцінки, особистісної і ситуативної тривожності. Вивчення цього питання дозволить спрогнозувати конструктивні тактики розв'язання конфліктних ситуацій студентами. Цим визначається актуальність зазначеної проблеми та мета дослідження.

Результати теоретичного дослідження. (Методика та процедура дослідження. Аналіз результатів дослідження.) Теоретичний аналіз літератури з питань впливу гендерних особливостей на вибір стратегій поведінки в конфліктах, дозволив установити, що у вирішенні конфліктних ситуацій значну роль відіграє психологічний чинник, оскільки конфлікти завжди пов'язані зі зіткненням протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів опонентів взаємодії (О. Бандурка, А. Берлач, І. Ващенко, Н.Гришина, О. Дмитрієв, А. Ішмуратов, О. Лурія, В. Мерлін, Н. Повякель, М. Пірен та ін.) [1; 3; 4]. Конфлікт завжди містить у собі елемент невизначеності (невідомо, що і як буде далі), через що виникає емоційна напруга. Щоб подолати розбіжності, люди вступають у відкриту конфліктну взаємодію, в процесі якої вони одержують можливість висловлювати різні думки, виявляти більше альтернатив при ухваленні рішення – саме в цьому і полягає важливе функціональне значення конфлікту. Протилежним є дисфункціональний варіант вирішення конфліктних ситуацій, який призводить до загострення протиріч або відкритої конфронтації [1].

Однією з найбільш популярних у конфліктології є розроблена К. Томасом і Р. Кіллменом двовимірна модель, в якій виділяється п'ять основних стратегій людської поведінки в конфлікті: 1) уникання – як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей сторонами; 2) суперництво (боротьба, примушування) – прагненнях однієї сторони домогтися задоволення власних інтересів за рахунок іншої; 3) компроміс – взаємні поступки сторін, пропозиція спільного варіанту рішення, що знімає протиріччя; 4) співробітництво – визначення альтернативи рішення, що повністю задовольняє інтереси обох сторін; 5) пристосування – одна сторона жертвує власними інтересами, іде на поступки іншій [1].

Конфліктні ситуації можуть виникати практично в усіх сферах людського життя, в тому числі й під час здійснення навчальної та професійної діяльності, а їх учасники можуть належати до різних вікових категорій. Виключення з цього не становлять і представники юнацького віку, особливістю психічного розвитку яких є активне входження у доросле життя на тлі здійснення особистісного та професійного виборів. Кризи і суперечності юнацького віку в поєднанні з високим інтелектуальним навантаженням та інтенсивним студентським життям часто призводять до підвищення рівня особистісної тривожності, емоційності, пристрасності й образливості. Неуспішність у таких важливих сферах життєдіяльності, як навчальна й особистісна, негативним чином впливає на самооцінку особистості, підвищує її конфліктність.

У процесі управління міжособистісними конфліктами А. Я. Анцупов, А. І. Шипілов акцентують на важливості врахування причин виникнення конфлікту, чинників розвитку, а також характеру міжособистісних відносин його учасників, їх взаємних симпатій і антипатій. У розв'язанні конфліктних ситуацій не останню роль відіграють і форми поведінки їх учасників [1].

Визначаючи особливості поведінки чоловіків і жінок у конфлікті, варто звернути увагу на значення спілкування для кожної статі. Встановлено, що жінки мають високий рівень зорієнтованості на міжособистісне спілкування, яке з раннього дитинства викликає у них інтерес. Вони завжди прагнуть більше знати про систему людських відносин, тому можуть гнучкіше і варіативніше взаємодіяти з іншими індивідами. Чоловіки, навпаки, зорієнтовані на шаблонні типи взаємодії, тому меншою мірою володіють прийомами і засобами спілкування [1].

Є. Ільїн стверджує, що в конфліктах жінкам властиве частіше згадувати старі прорахунки і помилки своїх опонентів. Чоловіки, навпаки, більше дотримуються проблеми, через яку виник конфлікт [2].

Під час вирішення конфліктів, представниці жіночої статі часто орієнтуються не на власну думку, що пояснюється їх значно більшою конформністю, порівняно з чоловіками. Жінкам також властиве звертатися по допомогу спеціалістів – психологів, лікарів, психотерапевтів з метою зняти психічну напругу шляхом розмови. У певних випадках

чоловіки можуть також обирати посередника у вирішенні складних конфліктних питань, проте вони приділяють значну увагу його статусу і діловим якостям.

Оскільки чоловіки мають більшу схильність до розв'язання конфліктів, безпосередньо пов'язаних з трудовою діяльністю, їм властиве здійснювати рефлексивний аналіз самої конфліктної ситуації. У жінок простежується наступна тенденція – вони виявляють більшу активність під час вирішення конфліктів, які виникають на ґрунті особистісних потреб і проблем.

Таким чином, можна зробити висновок, що жінки і чоловіки мають певні відмінності спілкування та розв'язання конфліктів, оскільки вибір особистістю стратегій поведінки може визначатися багатьма психологічними факторами. Ми зосередимося на вивченні особливостей вибору стратегій поведінки в конфліктах маскуліnnими, фемінними та андрогінними особистостями юнацького віку з різними рівнями самооцінки, особистісної і ситуативної тривожності.

В експериментальному дослідженні брали участь 52 студенти економічних спеціальностей, денної форми навчання, другого курсу, яких було умовно розподілено за статевими ознаками на 2 групи: групу юнаків та групу дівчат по 26 осіб у кожній. Середній вік досліджуваних становить 19 років.

Використовувався наступний психодіагностичний інструментарій: методика «Маскуліnnість – фемінність» С. Бем, тест «Вербальна діагностика самооцінки особистості», шкала ситуативної (реактивної) і особистісної тривожності Спілберга-Ханіна та методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К.Томаса (адаптація Н.Гришиної).

За отриманими результатами методики К. Томаса (адаптація Н.Гришиної) було встановлено, що в групі юнаків домінуючою стратегією поведінки в конфлікті є суперництво, її обрали 10 респондентів (38%). Друге місце посіла стратегія пристосування – 8 юнаків (31%). На третьому місці – стратегія компромісу, її обрали 6 респондентів (24%). Стратегії уникання та співпраці були обрані лише 2 юнаками (7%) (рис.1).

У групі дівчат найбільшу перевагу отримала така стратегія поведінки, як компроміс, її обрали 10 досліджуваних (38%). Потім обиралася стратегія пристосування – 8 дівчат (31%). Уникати вирішення конфліктів є властивим для 6 дівчат (24%), а обирати співпрацю є природним лише для 2 дівчат (7%) (рис.1).

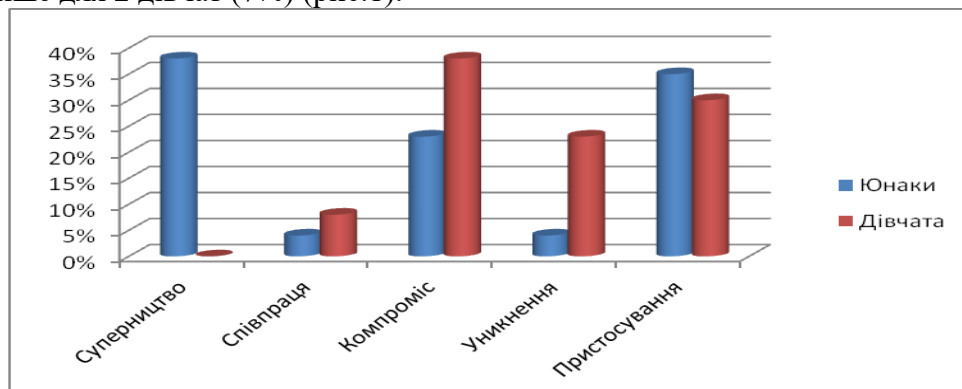


Рис.1. Порівняльна характеристика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки за методикою К. Томаса (адаптація Н.Гришиної),%

Отже, вибір представниками різної статі стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях суттєво відрізняється. Юнаки віддають перевагу суперництву, чого неможна сказати про дівчат, які частіше за інші стратегії обирають компроміс. Стратегія пристосування використовується досліджуваними обох груп у рівній мірі. Всі інші стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, є також представленими, але є відмінності на незначному рівні. Необхідно звернути увагу на той факт, що у групі дівчат стратегія суперництва зовсім не обиралася.

Наступним критерієм у нашому дослідженні є рівень самооцінки респондентів, адже від того, чи впевнена людина в собі залежить як вона буде реагувати на конфліктну ситуацію.

За результатами діагностики методикою Спілберга-Ханіна в групах юнаків та дівчат були отримані наступні результати. У досліджуваних найбільше представлений середній рівень самооцінки – 25 осіб (48% загальної вибірки). Високу самооцінку встановлено у 21 особи (40%), а низьку мають 6 респондентів (12%) (рис.2).

Показники самооцінки респондентів наступні. Високу самооцінку мають 14 дівчат (54%), порівняно з 7 юнаками (27 %). Середній рівень самооцінки зафіксований у 15 юнаків (58%) та 10 дівчат (39%). Низьку самооцінку в групі юнаків мають 4 особи (15%), відповідно у жіночій групі – 2 особи (7%) (рис.2).

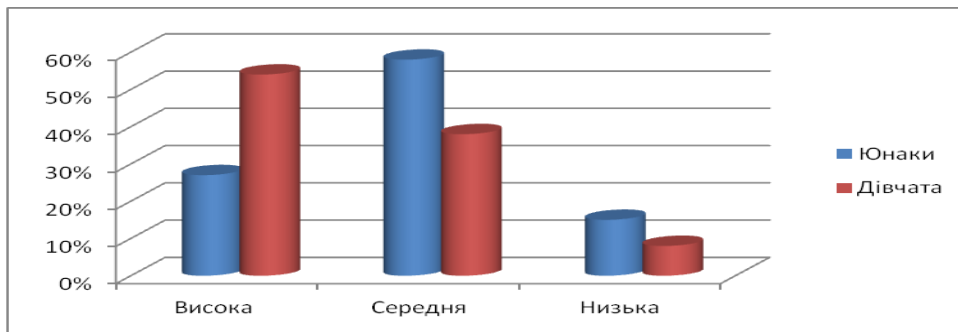


Рис.2. Порівняльна характеристика показників самооцінки респондентів за методикою Спілберга-Ханіна, %

Отже, у дівчат, порівняно з юнаками, самооцінка значно вища. Цей факт може бути пояснений тим, що представниці жіночої статі легше адаптуються в соціальному середовищі. Особистостям з високою самооцінкою властиве у суперечливих ситуаціях покладатися на власну думку і при необхідності відстоювати її, що може спровокувати виникнення конфлікту. Індивіди з низьким рівнем самооцінки, навпаки, часто відчують невпевненість, їм не є властивим наполягати на правильності своїх поглядів, вони рідко вступають у відкрите протистояння.

Дослідження рівня тривожності респондентів показало, що у групі юнаків домінуючою є висока особистісна (11 осіб, 42%) та низька ситуативна тривожність (10 осіб, 38%). Помірний рівень особистісної тривожності виявлено у 9 юнаків (35%) та у рівному співвідношенні – помірний рівень (8 осіб, 31%) і високий рівень ситуативної (8 осіб, 31%). Низький рівень особистісної тривожності мають 6 юнаків (24%) (рис. 3).

Дівчатам властивий помірний рівень особистісної (13 осіб, 50%) та високий рівень ситуативної тривожності (12 осіб, 46%). Високий рівень особистісної тривожності встановлено у 10 осіб (38%), помірний рівень ситуативної тривожності зафіксований у 9 осіб (35%). Низький рівень особистісної та ситуативної тривожності мають відповідно: 3 (12%) та 5 (19%) представниць жіночої статі (рис. 3).

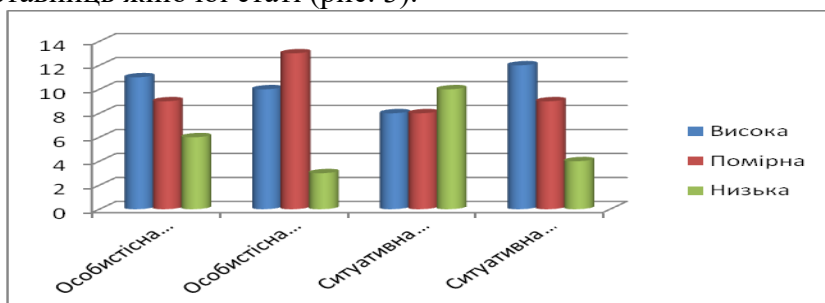


Рис. 3. Порівняльна характеристика прояву особистісної та ситуативної тривожності в обох групах досліджуваних, %

Таким чином, для юнаків є характерним наявність високого рівня особистісної та низького рівня ситуативної тривожності. У дівчат найбільш поширеними є помірний рівень особистісної та високий рівень ситуативної тривожності (рис. 3).

За результатами методики «Маскулінність-фемінність» С. Бем були отримані такі результати. У 13 юнаків домінуючими є андрогінні прояви (50%), маскулінність властива 12 респондентам (46%) та 1 респондент (4%) має прояви фемінності (рис.4).

Поняття «андрогінність» визначається як *поєднання в психіці людини водночас жіночих та чоловічих властивостей* (необов'язково у рівній мірі). Розрізняють психологічну та іміджеву андрогінність.

Маскулінність – це система властивостей особистості, що традиційно вважаються чоловічими. Вони передбачають відповідність власній статевій приналежності, прийняття статево-рольових стереотипів, дотримання чоловічих норм, вироблення типових для чоловічої статі форм поведінки, способів самореалізації. Маскулінність пов'язується з такими якостями, як незалежність, активність, допитливість, схильність до ризику, здатність до досягнень. Серед негативних рис маскулінності є брутальність, авторитарність, агресивність, надмірний раціоналізм [5, с. 71].

Фемінність – це властивість особистості, що передбачає відповідність жінки власній психологічній статі, дотримання жіночих статево-рольових норм, типової для жінки поведінки, цінностей, установок. Фемінність пов'язується з емоційністю, м'якістю, чуйністю, нормативністю, комунікативними навичками, сензитивністю, здатністю до емпатії [там само, с. 141].

Прояви фемінних якостей у чоловіків можуть виявлятися через такі риси як щиросердність, емоційність, інтуїтивність, комунікативність.

У групі дівчат в однаковій мірі (по 12 осіб) представлені андрогінність (46%) і фемінність (46%). Дві досліджувані (8%) мають прояви маскулінності (рис.4).

Таким чином, прояви фемінності/маскулінності в різностатевих групах не зовсім відповідають нормативним гендерним показникам, оскільки у значної частини студентів встановлено високі показники андрогінності, що свідчить про недостатньо сформовані уявлення про мужність і жіночність.

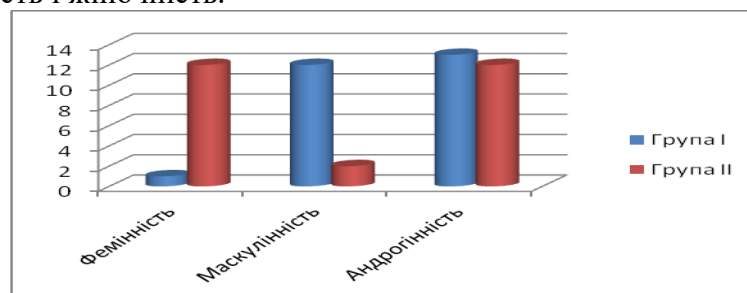


Рис.4. Порівняльна характеристика маскулінних, фемінних і андрогінних проявів у групах юнаків (I) і дівчат (II) за методикою С. Бем, %

Наступним завданням було дослідити особливості вибору стратегій поведінки в конфлікті студентами, які мають маскулінні, фемінні й андрогінні прояви особистості, а також різні рівні самооцінки та тривожності.

Так, у юнаків, які мають прояви андрогінності визначено наступні рівневі показники представленості особистісної та ситуативної тривожності. Високий рівень особистісної тривоги властивий 7 респондентам (27%), ситуативної – 5 (19%); помірний рівень особистісної – 3 (12%), ситуативної – 4 (16%); низький рівень особистісної тривожності має 3 особи (12%), а ситуативної – 4 (16%). Високий рівень самооцінки зафіксований у 4 респондентів (16%) з цієї групи, середній властивий 8 особам (62%) і 1 юнак (4%) має низьку оцінку власного Я. Домінуючою стратегією поведінки в конфлікті у цій групі юнаків є пристосування – 6 осіб (46%), потім обиралася стратегія суперництва (4 особи, 16%), на останньому місці – компроміс, уникання, співпраця по 1 особі (по 4%) відповідно.

Маскулінні юнаки під час вирішення конфліктних ситуацій найчастіше обирають стратегію суперництва (8 осіб, 31%), потім – компроміс (3 особи, 12%) і пристосування (1 особа, 4%). Високий рівень особистісної тривожності властивий 3 респондентам (12%),

ситуативної – 3 (12%); помірний рівень особистісної – 6 (24%), ситуативної – 3 (12%); низький рівень особистісної тривожності мають 3 особи (12%), а ситуативної – 6 осіб (24%). Юнаки з маскулінними проявами мають наступне співвідношення рівнів самооцінки: висока – 3 (12%), середня – 6 (24%), низька – 3 (12%).

Юнак з фемінними проявами продемонстрував високий рівень особистісної (4%) та помірний рівень ситуативної тривожності (4%), на тлі середнього рівня самооцінки (4%). Для нього є звичним вирішувати конфлікти за допомогою компромісу.

Для досліджуваних жіночої статі, які мають андрогінні прояви, характерні наступні показники тривожності. Високий рівень особистісної властивий 5 дівчатам (19%), ситуативної – 3 (12%); помірний рівень особистісної – 8 (31%), ситуативної – 4 (16%); низький рівень особистісної тривожності має 1 особа (4%), а ситуативної – 3 (12%). Високий рівень самооцінки зафіксований у 8 респондентів (31%) з цієї групи, середній властивий 4 особам (16%) і 1 особа (4%) має низьку самооцінку.

Серед домінуючих стилів поведінки в конфлікті перевага віддається компромісу (7 осіб, 27%), на другій позиції – пристосування 4 дівчат (16%), далі йде стиль уникання – 2 особи (7%) з андрогінними проявами поведінки.

Показники, що відповідають високому рівню особистісної тривожності встановлено у 5 дівчат (19%) з фемінними проявами. Такий же рівень ситуативної тривожності визначено у 3 досліджуваних (12%). Помірні рівні як особистісної, так і ситуаційної тривожності властиві однаковій кількості дівчат – по 4 особи (по 16%). Низький рівень особистісної тривожності має 1 досліджувана (4%), а ситуативної – 2 досліджувані (7%). Високий рівень самооцінки властивий 5 дівчатам фемін (19%), середній рівень встановлено також у 5 осіб (19%), низьку самооцінку має лише 1 дівчина (4%).

Домінуючою стратегією поведінки в конфлікті у дівчат з фемінними проявами є компроміс (4 особи, 16%) та пристосування (4 особи, 16%), потім обиралися уникання – 3 особи (12%) та співпраця (1 особа, 4 %).

У двох досліджуваних дівчат з проявами маскулінних якостей встановлено помірний та низький рівні особистісної тривожності (по 1 особі, по 4%). Вони мають позитивне ставлення до свого Я, демонструють впевнені у власних силах, тому їх самооцінка висока (по 4%). Обиралися співпраця та компроміс як стратегії поведінки в конфлікті.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, залежно від андрогінних, маскулінних і фемінних проявів, відбувається суттєва зміна домінуючих поведінкових стратегій студентів у конфліктах. У маскулінних юнаків домінуючими стратегіями в конфліктних ситуаціях є суперництво і компроміс, їм властиві середній рівень самооцінки, помірний рівень особистісної та низький рівень ситуативної тривожності. Юнакам властиво не тільки домінувати у стосунках, виявляти власний авторитет, але й робити поступки опонентам, обмірковувати варіанти кращого вирішення конфліктної ситуації. Дівчатам з маскулінними проявами найбільш характерні помірний рівень особистісної тривожності, висока самооцінка. У конфліктах вони схильні обирати співпрацю та компромісні рішення.

Дівчата з фемінними проявами у конфліктах віддають перевагу компромісу і пристосуванню, рідше уникають їх вирішення. Серед особистісних рис переважає позитивне самосприйняття, проте їм властивий високий рівень особистісної тривожності. Єдиний юнак у вибірці, що мав фемінні прояви, виявив високий рівень особистісної тривожності, середній рівень самооцінки і здатність до знаходження компромісних рішень у конфліктах.

У андрогінних юнаків переважають високі рівні особистісної та ситуативної тривожності, середній рівень самооцінки. Найпоширеніші стратегії поведінки в конфлікті – пристосування та суперництво. Андрогінним дівчатам, у більшій мірі, властиві помірні рівні особистісної та ситуативної тривожності, висока самооцінка. Компроміс – найпоширеніша стратегія поведінки, що обирається ними в конфлікті.

Перспективи подальшого дослідження спрямовуються на вивчення гендерних особливостей студентів вищих навчальних закладів щодо змісту та шляхів вдалої

саморегуляції при подоланні кризи юнацького віку в умовах соціально-економічних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для ВУЗов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов – М. : ЮНИТИ, 1999. – 388 с.
2. Дорошенко Н.Н. Гендерна детермінація вибору стратегії поведінки в конфлікті // Психологія. Збірник наукових праць / Н.Н. Дорошенко НПУ ім. М.П. Драгоманова, Випуск 1 (8), 2000. – С. 39-43.
3. Конфліктологія : Навч. посіб. / За заг. ред. В. М. Петюха, Л. В. Торгової. – К. : КНЕУ, 2005. – 315 с.
4. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта : Учеб. пособие. – 2-е изд., стереотип / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель – К. : МАУП, 2002. – 256 с. : ил. – Библиогр. : с. 250-254.
5. Психология личности: Словарь справочник / Под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. – К. :Рута, 2001. – 320 с.

References

1. Ancupov A.Ja., Shipilov A.I. Konfliktologija: Uchebnik dlja VUZov / A.Ja. Ancupov, A.I. Shipilov – M. : JuNITI, 1999. – 388 s.
2. Doroshenko N.N. Genderna determinacija vyboru strategii' povedinky v konflikti // Psihologija. Zbirnyk naukovykh prac' / N.N. Doroshenko NPU im. M.P. Dragomanova, Vypusk 1 (8), 2000. – S. 39-43.
3. Konfliktologija : Navch. posib. / Za zag. red. V. M. Petjuha, L. V. Torgovoi'. – K. : KNEU, 2005. – 315 s.
4. Lozhkin G.V., Povjakel' N.I. Prakticheskaja psihologija konflikta : Ucheb. posobie. – 2-e izd., stereotip / G.V. Lozhkin, N.I. Povjakel' – K. : MAUP, 2002. – 256 s. : il. – Bibliogr. : s. 250-254.
5. Psihologija lichnosti: Slovar' spravocnik / Pod red. P.P. Gornostaja i T.M. Titarenko. – K. : Ruta, 2001. – 320 s.

Резюме. Конфликты являются составной частью человеческой жизни. Особенности и результативность их решения зависят от многих факторов, среди которых важное место занимает половая принадлежность участников конфликтного взаимодействия. Мужчины и женщины имеют определенные особенности развития и функционирования многих сфер – познавательной, когнитивной, эмоционально-волевой, имеют и другие психологические и физиологические различия.

В статье исследованы особенности выбора стратегий поведения в конфликтах личностями юношеского возраста с маскулинными, феминными и андрогинными проявлениями, с разными уровнями самооценки и тревожности.

Ключевые слова: гендерные особенности, конфликт, личность, стратегии поведения, юношеский возраст, андрогинность, маскулинность, феминность.

Summary. Conflicts are the part of human life. Features and productivity of their decisions depend on many factors, among which an important place is occupied by sex of the participants of conflict interaction. Men and women have the specific features of the development and functioning of many spheres - cognitive, emotional and volitional, have other psychological and physiological differences.

In the article factors of strategies choice to resolve conflicts masculine, feminine and androgynous personalities of adolescents with different levels of self-esteem and personal anxiety are investigated.

Key words: gender-sensitive conflict, personality, behavior strategies, adolescence, androgyny, masculinity, femininity.

УДК 378.1

В.Г. ВЕМ'ЯН, В.Г. ТЕР-ОВАНЕС'ЯН

ДУАЛЬНА ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО РІШЕННЯ ЗАВДАНЬ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано суть і значення дуальної системи професійної освіти та впроваджено освітні заходи для використання зарубіжного досвіду організації навчального процесу. Розглянуто модульна система професійного навчання як інноваційна концепція, яка докорінно змінює сам підхід до його організації.

Ключові слова: дуальна система, професійна освіта, інноваційна концепція, організація навчального процесу, модульна система, компетентнісний підхід, зовнішній та внутрішній рівень.

Постановка проблеми Ринок праці, сформований у наш час диктує необхідність перегляду традиційних підходів у системі професійної освіти. Переорієнтація на ринкові відносини потребує серйозних змін. При прийомі на роботу представників бізнесу цікавить не стільки формат «знань» випускників навчальних закладів, скільки їх готовність до здійснення професійної діяльності. Однак освітні установи поки ще не в змозі переорієнтуватися на нові цілі підготовки фахівців. Впровадження таких освітніх заходів як використання зарубіжного досвіду організації навчального процесу, впровадження інноваційних технологій, комп'ютеризація навчальних процесів, повинні підвищити кваліфікаційний рівень випускників навчальних закладів.

Діючі державні освітні стандарти припускають в кращому випадку рівне співвідношення теоретичного і практичного навчання, хоча актуалізація професійних компетенцій вимагає превалювання практико-орієнтованих форм. Під такими формами необхідно розуміти спроможність студента під час занять сприймати та розуміти необхідну інформацію згідно з поставленою метою та задачею. Це розуміння означає, що студент може одержати максимум інформації за допомогою тих засобів, якими він володіє. Система дуальної освіти це практика, коли в підготовці фахівців беруть участь одразу два заклади – навчальний і навчальне підприємство. Навчальний процес потрібно організувати так, що у ВНЗ студент спочатку отримує базові теоретичні знання, а потім він практикується на підприємстві, яке заздалегідь уклало з університетом угоду про співпрацю, і виконує там роботу, пов'язану з обраною спеціальністю. Такою є дуальна форма навчання.

Дуальна форма професійної освіти - це освітній процес, що поєднує практичне навчання з частковою зайнятістю на виробництві та навчання в традиційному освітньому закладі. Дуальність означає "двоєдність, подвійність", "єдине організаційне ціле". Подібна форма професійної освіти виникла як продукт соціального партнерства, що представляє собою механізм тісної взаємодії держави, роботодавців, профспілок і різних громадських об'єднань з підготовки висококваліфікованих кадрів відповідно до потреб ринку праці [3, с. 9-11]. **Мета статті** полягає у визначенні поняття «Дуальна форма професійної освіти» та розкриває сутність дуальної та модульної системи професійного навчання як умови ефективного рішення завдань модернізації освіти та ролі професійної компетентності у професійній діяльності.

Результати теоретичного дослідження. Розглянемо дуальну та модульну систему професійного навчання. В дуальне навчання входить педагогічна технологія. Педагогічна

технологія – це цілеспрямована система. Останнім часом особлива увага приділяється комплексному підходу поєднання освітньої і виховної мети, розвитку творчих здібностей студентів [1, с. 151]. Виникає проблема “виживання” в конкурентній боротьбі за ринки праці, подолання масового безробіття, розвиток трудових ресурсів і підтримка на належному рівні професійно-кваліфікаційного складу працюючого населення. В цілому дуальна система означає поєднання теорії і практики, яка широко застосовується під час оволодіння конкретними професіями, так і під час здобуття вищої професійної освіти. Навчальні плани та основні освітні акценти пристосовуються до вимог економіки, студенти отримують освіту за фахом безпосередньо на виробництві, або ж повинні пройти повний практичний курс на виробництві. Поряд з орієнтацією на практику, для цієї системи освіти характерна також спеціалізація. Завжди гарантується можливість отримання високої спеціалізації у вищих школах технічного чи комерційного спрямування. Втілення модульної системи навчання має сприяти більш ефективному використанню фінансових ресурсів, спрямованих на професійну підготовку спеціалістів. Виникає необхідність так організувати процес навчання, який забезпечить потоковий спосіб формування групи слухачів і їх випуск в залежності часу освоєння модуля трудових навичок з певної професії. У цьому й полягають принципові відмінності модульної системи навчання від традиційної. Головним компонентом модульної системи професійного навчання є модульний блок [2, с. 284].

Принциповою особливістю модульної системи професійного навчання є інноваційна концепція, яка докорінно змінює сам підхід до його організації і елементи – спеціально розробленому дидактичному матеріалі, спрямовану на оволодіння конкретною трудовою навичкою. До того ж, теоретичні знання органічно вплітаються в навчальний процес і даються лише в тому обсязі, який необхідний для засвоєння трудових навичок. Інша принципова відмінність пов'язана з особливостями організації навчального процесу. Професійне навчання за модульною системою здійснюється за індивідуальними програмами, які враховують рівень знань та попередньої підготовки того, хто навчається.

Головним компонентом модульної системи професійного навчання є модуль. Модуль – це логічна і прийнятна частина роботи у межах виробничого завдання, спеціальності або професії з чітко позначеними початком і кінцем, яка звичайно не поділяється на дрібніші частини [4, с. 55-60]. Дуальність означає «подвійність». Дуальне навчання, як показує практика європейської системи освіти є продуктом тісної взаємодії освітніх установ і роботодавців з успішної професійної та соціальної адаптації майбутнього фахівця. Студент вже на ранніх етапах процесу навчання включається у виробничий процес в якості працівника підприємства, який згідно з функціональними обов'язками розпоряджається виділеними ресурсами, несе посадову відповідальність та опановує професійні навички в певних випадках отримує заробітну плату. На етапі презентації результатів опанування темами певних модулів навчального плану: підготовка доповідей, рефератів, випускних робіт; підготовка і демонстрування відео сюжетів; створення різноманітних схем, які розкривають внутрішні взаємозв'язки явищ і тенденцій.

В даний час налічується кілька сотень професій, навчитись яким можна за дуальною системою освіти і список таких професій постійно поповнюється. Під час навчання студенти працюють на підприємстві і отримують за свою працю грошову винагороду, а після його закінчення - роботу, до якої добре підготовлені. Дуальна система забезпечує плавне входження в трудову діяльність, без неминучого для інших форм навчання стресу, викликаного браком інформації і слабкою практичною підготовкою. Воно дозволяє не тільки навчитись виконувати конкретні трудові обов'язки, а й розвиває вміння працювати в колективі, формує соціальну компетентність і відповідальність.

Дуальна форма професійної освіти нині розглядається як успішно адаптований до умов ринкової економіки освітній феномен. Потрібна нова форма підготовки фахівців на основі соціального партнерства підприємств і професійних шкіл. Дуальна форма освіти на ранніх стадіях навчання забезпечує набуття студентами цільової підготовки, певних професійних компетенцій, а також таких особистісних якостей, як уміння працювати в

команді, навичок оптимального вибору технологічного рішення, відповідальності за доручену ділянку діяльності. У процесі роботи він по-новому осмислює майбутню спеціальність і приймає обґрунтоване рішення про правильність вибору професії. До того ж сумлінна праця може забезпечити майбутньому фахівцю як додаткові доходи так і стаж роботи, що є дуже важливим при подальшому працевлаштуванні. В сучасних умовах ці переваги є суттєвими. Треба визначити навчальні елементи, які виконані з дотриманням певних умов і вимог, які містить інформацію стосовно однієї навички або окремого завершеного фрагмента інформації. Кожний навчальний елемент включає в себе: чітко сформульовану ціль навчання; перелік необхідного обладнання, матеріалів і допоміжних засобів; перелік додаткових навчальних елементів; сторінки з ілюстрованим навчальним текстом; перевірка засвоєння: контрольні питання і практичні завдання [6].

Дуальна система дозволяє поєднати в навчальному процесі і теоретичну, і практичну підготовку. Практичні та лабораторні заняття з профільних дисциплін трансформувалися в курсові (семестрові) розробки, що відображають застосування теоретичних моделей до реальних завдань їх роботи. У зв'язку з цим потрібно збільшити обсяг годин по технологічній і професійній практиці, що було необхідним для розробки навчально-дослідних проектів за спеціалізацією. У підсумку студенти зможуть розробити, підготувати курсові проекти та наукові розробки на основі спостережень та практичної роботи на підприємствах і установах.

Дуальне навчання може проводитися за будь-якої навчальної дисципліни і будь-якої спеціальності. Сутність дуальної системи полягає в тому, що з одного боку це професійна школа, а з іншого боку - навчальне підприємство. Обидві установи є по відношенню один до одного незалежними партнерами.

Розглянемо деякі умови, які забезпечують реалізацію дуальної програми. Одна з них стосується структури програм. Як правило, основу програм навчання з будь-якої спеціальності складають три групи курсів: базові (foundation), обов'язкові (core) та курси за вибором (electives). Базові курси пропонують загально-теоретичні основи підготовки відповідного спеціаліста. Пакет цих курсів може бути (а може і не бути) фіксованим - в залежності від спеціальності та ступеня важкості. Обов'язкові (core) курси складають інваріантне ядро будь-якої програми. Елективна частина програми безпосередньо пов'язана з областю спеціалізації і являє собою набір курсів, за допомогою котрих учні поглиблюють і відточують набуті знання. Дуальна програма являє собою комбінацію двох програм, кожна з яких відповідає якійсь одній конкретній спеціальності та ступені важкості. При складанні дуальної програми деякі базові курси можуть бути взаємно замінені у разі, якщо одна дисципліна задовольняє вимогам двох різних вихідних програм. Таким чином, в основі розробки дуальних програм лежать принципи системної інтеграції змісту навчання.

Реалізація компетентнісного підходу дає змогу сформувати зміст професійно-технічної освіти в напрямку відображення особистісних компонентів людської культури. Цей підхід є підґрунтям оволодіння працівниками підприємств компетентностями вирішувати важливі практичні завдання, предметно характеризувати та аналізувати виробничі процеси, прогнозувати техніко-технологічні зміни у сфері праці, виробляти надійні критерії оцінювання результатів власної діяльності як у звичних виробничих умовах так і в динамічно змінених, а також виявляти відповідальність за результат власного навчання та професійної діяльності.

Як показує досвід передових країн, для кожного студента розробляється індивідуальна програма і кожен студент має право вибрати власну траєкторію руху до наміченої мети - отримання відповідного ступеня з конкретної спеціальності. Процедура вибудовування освітньої траєкторії включає в себе встановлення черги освоєння курсів, вибір дисциплін з варіативної частини, визначення кількості предметів на кожен семестр і, нарешті, складання розкладу.

Для реалізації дуальної програми повинен бути Student Adviser (консультант або куратор). Його основна функція полягає у розробці, уточненні та корекції індивідуальної гнучкої програми навчання для кожного студента, з урахуванням його особистих

можливостей і потреб у рамках умов, визначених специфікою навчального закладу. Протягом всього терміну навчання студент постійно працює з таким фахівцем-куратором [6].

Індивідуальний підхід до організації процесу навчання дає кожному студенту можливість вибрати ту чи іншу дуальну програму і не залежати в своєму виборі від всіх інших студентів. В умовах індивідуалізації, освітня траєкторія студента, який обрав дуальну програму, буде вибудована так само легко, як і для тих, хто обрав навчання за звичайними програмами. Цільовий компонент введення дуальних програм може бути розглянуто на двох рівнях: зовнішньому та внутрішньому (табл.1). Зовнішній це зв'язок з підприємством, а внутрішній – це зв'язок з освітою, яку має студент.

Таблиця 1

Зовнішній рівень	Внутрішній рівень
Залучення роботодавців до процесу формування замовлення на підготовку випускника дозволяє спрогнозувати тенденцію до розширення спектру предметів та / або предметних областей, які повинен вивчити випускник, що, у свою чергу, може привести до необхідності освоєння ним двох спеціальностей як суміжних, так і не суміжних.	Потреба в дуальній освіті може бути продемонстрована наявною в даний час тенденцією до отримання студентами другої освіти одночасно з першою або після неї. Люди готові витратити час і гроші на отримання ще однієї спеціальності. Підходи до організації другої освіти можуть бути розглянуті як основа для організації роботи за дуальною програмою.

Також необхідно взяти до уваги питання можливості скорочення фінансових і часових ресурсів при підготовці студентів відповідно за дуальною програмою. Дуальна програма відповідає інтересам всіх зацікавлених сторін - освітніх установ, підприємств, працівників, держави.

Для підприємства - це можливість підготувати для себе кадри точно «під замовлення», забезпечивши їх максимальну відповідність всім своїм вимогам, економлячи на витратах з пошуку та підбору працівників, їх перенавчанні та адаптації. До того ж є можливість відібрати найкращих студентів стають очевидними. У свою чергу такий підхід мотивує студентів вчитися не за ради «галочки». Складність застосування набутих знань на практиці полягає в тому, що педагогічна дійсність надзвичайно різноманітна у конкретних ситуаціях життя. Під час виокремлення предметного і загальнодіяльнісного компонентів у змісті навчання, головне завдання полягає у створенні адекватної професійної мотивації в досліджуваному предметі за рахунок виявлення зв'язків-переходів до майбутньої професійної діяльності як творчого процесу. Тому найбільш ефективними формами організації навчання є аудиторна і науково-дослідна (курсове і дипломне проектування). Дослідна робота надає пізнавальній (у процесі навчальних занять) та практичній (у процесі педагогічної практики) діяльності студентів пошуково-творчого характеру, формує в них уміння визначати актуальні проблеми, знаходити шляхи їх вирішення з метою досягнення позитивних навчально-виховних результатів [5].

Досягнення позитивних навчально-виховних результатів є однією з ознак комплексності змісту навчання, що узагальнює предметні знання й уміння з позицій єдності методів наукового пізнання і навчально-виховних завдань. Наприклад, у програмах з предметів гуманітарного циклу особливу увагу приділяють розвитку мовних загальнонаукових умінь і навичок, змістового аналізу тексту, умінь усно та письмово викладати матеріал, тезисно викладати основні положення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведений розгляд дуальної системи навчання вказує на те, що для молодих людей дуальне навчання - оптимальний шанс рано придбати самостійність і легше адаптуватися до дорослого життя. Вже під час навчання вони отримують за свою працю на підприємстві грошову винагороду, а після його закінчення - роботу, до якої добре підготовлені. Дійсно, така організація підготовки фахівців необхідна в

нашому суспільстві для підвищення рівня практичної підготовки, формуванню та розвитку ключових компетентностей та сприяє підвищенню ефективності подальшої професійної діяльності. Це свідчить про те, що потрібна методика та вибір необхідних дидактичних засобів навчання, які потрібно використовувати для проведення занять.

Список використаних джерел

1. Бабанський Ю. К. Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень / Ю.К. Бабанський М., - 1982. – с. 151
2. Плохій В. С. Казановський А. В. Модульна система професійного навчання: концепція, методика, особливості впровадження: Навчально-методичний посібник / В. С. Плохій, А. В. Казановський. - Видавничий центр КТ «Київська нотна фабрика» - 2000. – с. 284
3. Федотова Г.А. Социальное партнерство в профобразовании ФРГ / Г.А. Федотова // Профессиональное образование. - 2000. - № 6. - с. 9-11
4. Юцiviцeнe П. А. Принципи модульного обучения: Советская педагогіка / П.А. Юцiviцeнe – 1990. - №1. с. 55-60
5. http://www.dcz.gov.ua/khm/control/uk/publish/article?art_id=63126
6. <http://lvppu.org.ua>

References

1. Babans'kyj Ju. K. Problemy pidvyshhennja efektyvnosti pedagogichnyh doslidzhen' / Ju.K. Babans'kyj M., - 1982. – s. 151
2. Plohij V. S. Kazanovs'kyj A. V. Modul'na systema profesijnogo navchannja: koncepcija, metodyka, osoblyvosti vprovadzhenja: Navchal'no-metodychnyj posibnyk / V. S. Plohij, A. V. Kazanovs'kyj. - Vydavnychyj centr KT «Kyiv's'ka notna fabryka» - 2000. – s. 284
3. Fedotova G.A. Social'noe partnerstvo v profobrazovanii FRG / G. A. Fedotova // Professional'noe obrazovanie. - 2000. - № 6. - s. 9-11
4. Jucivicene P. A. Principi modul'nogo obu4eniya: Sovetskaja pedagogika / P. A. Jucivicene – 1990. - №1. s. 55-60

Резюме. В статті проаналізовано сутність і значення дуальної системи професійного образования і введено освітні заходи для використання зарубіжного досвіду організації навчального процесу. Розглянуто модульну систему професійного навчання, як інноваційну концепцію, яка в корені змінює сам підхід до її організації.

Ключевые слова: дуальная система, профессиональное обучение. инновационная концепция, организация учебного процесса, модульная система. компетентностный подход, внешний и внутренний уровень.

Summary. The article analyzes the nature and significance of the vocational education dual system and implemented educational activities for the use of the organization foreign experience of educational process. It is considered a credit modular system of vocational training as the innovative concept which radically changes the approach to its organization.

Key words: dual system, vocational education, innovative concept, educational process organization, credit-modular system, competency based, internal and external level.

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ, ЩО ПРОЖИВАЮТЬ В ЗОНІ АТО ТА В ІНШИХ РЕГІОНАХ УКРАЇНИ.

Хронічна психотравма та стан субдепресії у жителів, залучених в конфлікт на сході України, не викликають сумнівів. Наявність в сім'ї дитини з аутизмом, відсутність/втрата логопедів, педагогів, реабілітологів, що працювали з нею, лише погіршують психоемоційний стан як самих пацієнтів, так і їх батьків. Метою дослідження було провести порівняльну характеристику психоемоційного стану батьків дітей з аутизмом, що проживають в зоні АТО та в інших регіонах України. Верифіковано зміни в показниках тривожності, соціальної дисфункції, психологічної нестабільності батьків дітей з аутизмом згідно спеціалізованого депресивного опису MDI і опитувальника загального здоров'я GHQ-28. З них ті, що проживають в зоні АТО, мають гірші показники психоемоційного статусу порівняно з проживаючими в інших регіонах України.

Ключові слова: дитячий аутизм, АТО, хронічна психотравма, Міжнародна клініка відновного лікування, СІНР.

Постановка проблеми. Датою початку антитерористичної операції (АТО) вважається 7 квітня 2014 року, коли в. о. президента України Олександр Турчинов на тлі надзвичайно стрімкого розгортання сепаратистських виступів у Донецькій, Луганській, Харківській, Запорізькій, Миколаївській, Дніпропетровській та Одеській областях та збройного захоплення держустанов у містах Луганщини та Донеччини оголосив про створення антикризового штабу і про те, що «проти тих, хто взяв у руки зброю, будуть проводитися антитерористичні заходи». Згідно даних доповіді ООН з прав людини, за більш ніж 17 місяців конфлікту на сході України загинули понад 4300 осіб, ще близько 10 тис. отримали поранення.

З медичної точки зору війна — це травматична епідемія. При цьому мова йде не тільки про тілесні травми, але і про душевні, наслідки яких можуть бути настільки ж руйнівними, як і наслідки ран фізичних. Спектр цих наслідків широкий: від відносно легких розладів адаптації до клінічно виражених посттравматичних стресових розладів та тяжких депресій [1].

Тривалий емоційний стрес, який відчувають батьки дитини з аутизмом, формує певні особливості їх особистості, такі як підвищена чутливість і тривожність, невпевненість у собі, внутрішня суперечливість. Такий емоційний стан у поєднанні з занепокоєнням, невпевненість у собі несприятливо позначаються на емоційно-особистісному розвитку дитини. Люди, що проживають в зоні АТО, додатково піддаються значно більш вираженому впливу стрес-факторів (евакуація, недостатня інформованість про рідних і близьких, міграція, проблема медичної допомоги, харчування, транспортного сполучення, звуків пострілів тощо).

Соціальний попит батьків аутичних дітей на якісне і вчасне обстеження, діагностування, системну педагогічну допомогу не відповідає реаліям життя, оскільки відсутні продуктивні пропозиції з боку державної психолого-педагогічної науки та практики. Зіткнувшись із симптоматикою хвороби, сім'я ізолюється внаслідок нерозуміння, неприйняття з боку суспільства. Важливою складовою допомоги батькам дітей з аутизмом є взаємодія між ними та корекційними педагогами, психологами, логопедами, які виконують, окрім класичних (аналітична, діагностико-прогностична, освітня, корекційна, консультативна), ще й спеціальні (психотерапевтична, супервізійна, інклюзивна) функції. Особливо гостро проблема маніфестує при перебуванні в зоні АТО, оскільки відсутність або втрата фахівців, що працювали з дитиною, брак інформаційної підтримки, лише погіршують психоемоційний стан дітей та їх батьків.

В липні 2003 року в екологічно чистій зоні Прикарпаття, в курорті Трускавець, введена в дію Міжнародна клініка відновного лікування (МКВЛ). Клініка створена по прообразу стародавнього монастиря, де кожна людина могла знайти собі допомогу, тепло і

затишок. В МКВЛ використовується метод проф. Козявкіна, розроблений понад 25 років тому для лікування дітей з церебральним паралічем, офіційно визнаний урядом України, який завдяки своїй ефективності здобув широкий міжнародний авторитет. Понад 60 тисяч пацієнтів з 67 країн світу пройшли курс реабілітації по методу проф. Козявкіна, з них більше 400 пацієнтів з розладами спектру аутизму. Дуже важливою складовою редукції аутичної симптоматики, за нашими спостереженнями, є емоційно-особистісна сфера як самих пацієнтів, так і їх батьків. Ключова роль в МКВЛ приділяється створенню позитивної психотерапевтичної аури. На наше переконання, батьків та інших членів родини можна і потрібно долучати до занять із дитиною, між родиною і фахівцями необхідно створювати простір партнерства і довіри. Батьки краще зрозуміють стан дитини, її проблеми, цілі й завдання роботи, зможуть самі навчитися сприяти розвитку дитини, якщо не будуть вилучені з терапевтичного і навчального процесу. Обмін досвідом, контакти з людьми, що мають аналогічні проблеми, і їхня моральна підтримка дозволяють позбутися відчуття самотності, безвиході та незахищеності. В процесі роботи з дитиною, хворою на аутизм, важливо виконувати роль асистента в інтеракції дитини та її батьків. Для цього в першу чергу необхідно зрозуміти, як потрібно працювати з батьками, яке їх відношення до реабілітації та допомоги дитині, які методи вони застосовують для посилення мотивації.

Мета статті. Провести порівняльну характеристику психоемоційного стану батьків дітей з аутизмом, що проживають в зоні АТО та в інших регіонах України.

Матеріали и методи дослідження. Об'єктом дослідження були батьки пацієнтів з захворюванням «дитячий аутизм». Критеріями включення у вибірку при первинній рандомізації були: наявність у батька/матері дитини віком від 3 років з ознаками аутизму по результатах дослідження з допомогою тестів Childhood Autism Rating Scale (CARS) [2] або Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ) [3], відповідність діагностичним критеріям діагнозу «дитячий аутизм» за МКХ-10.

Було рандомізовано 40 батьків пацієнтів із захворюванням «дитячий аутизм» (F84.0), з яких 20 проживає в зоні АТО і 20 — в інших регіонах України. Дostroково з дослідження виключено двоє батьків по різних об'єктивних та суб'єктивних обставинах. Для аналізу використано програмне забезпечення автоматизованої інформаційної системи для медичних установ ELEKS Avalon Administrator 1.0.0.122, розробленої спеціально для Міжнародної клініки відновного лікування, Інституту проблем медичної реабілітації та реабілітаційного центру «Еліта».

В процесі дослідження використовувався набір з 3 тестів — спеціалізований депресивний опис MDI, опитувальник загального здоров'я GHQ-28, аналіз сімейних взаємин АСВ.

Оцінка результатів кожної з груп проводилася двічі — до і після двотижневого курсу реабілітації дитини в МКВЛ. Дослідження проводилося з дотриманням усіх етичних і правових норм відповідно до міжнародної Гельсінської декларації 2008 року шостого перегляду. Всі персональні дані використовувались відповідно до вимог конфіденційності дослідження та законодавства про захист персональних даних.

Спеціалізований депресивний опис — Major Depression Inventory (MDI) визначає настрій людини, в даному випадку батьків дитини з аутизмом, за допомогою набору спеціальних тестів [5]. Створений даний опис центром ментального здоров'я при ВООЗ. Важливим критерієм за MDI є визначення настрою батьків як загалом, так і протягом короткого проміжку часу (двох тижнів), що дозволяє оцінити як загальний рівень депресивності, так і рівень задоволеності батьків діями дитини, її увагою, сном і т.д., що відповідно відображається на настрої батьків. Шкала передбачує оцінку від 0 до 50 балів, чим вищий бал, тим нижчий настрій у людини і вираженіша наявність у них депресивного компоненту.

Опитувальник загального здоров'я (GHQ-28) [6] розроблено Д. Голдбергом в 1972 р. Призначений для діагностики психологічного благополуччя, емоційної стійкості людини. В нашому дослідженні використовувався для тестування батьків дітей з аутизмом. GHQ-28

включає 4 підшкали: А — соматичні симптоми, В — тривога і безсоння, С — соціальні дисфункції і D — депресія. Відповіді оцінюються за 4-бальною системою: 0 — <безумовно, немає>, 1 — <мабуть, немає>, 2 — <мабуть, так>, 3 — <безумовно, так>. Високі бали (характеризують полюс психічного дискомфорту) відповідають ствердним відповідям на ті питання, які розкривають прояви психологічного неблагополуччя, емоційної нестійкості, і негативним відповідям на ті, які пов'язані з вираженням позитивних емоцій, психологічної стабільності (вони оцінюються в зворотному порядку). Опитувальник дозволяє оцінити рівень загального здоров'я в цілому, а також ступінь вираженості соматичних симптомів, тривоги, соціальних дисфункцій і депресії. Час виконання — в середньому 5 хвилин. Чим вищий бал, тим більш виражений психологічний дистрес.

Методика "Аналіз сімейних взаємин" (АСВ) Ейдемільера Е.Г. і Юстіцкіса В.В. [7] дозволяє визначити, яким чином батьки виховують дитину в сім'ї. Для цього збирається інформація 11 шкал, що відносяться до порушень процесу виховання: гіперпротекція, гіпопротекція, потурання, ігнорування потреб дитини, надмірність вимог-обов'язків дитини, недостатність вимог-обов'язків дитини, надмірність вимог-заборон, недостатність вимог-заборон до дитини, суворість санкцій (покарань) за порушення вимог дитиною, мінімальність санкцій, нестійкість стилю виховання.

Результати теоретичного дослідження. Проаналізовано дані 38 анкет матері/батька дитини, хворої на аутизм, згідно Спеціалізованого депресивного опису. Середня оцінка по тесту MDI склала 28 балів для батьків дітей, що проживають в зоні АТО та 21 бал для батьків з інших регіонів України. Це свідчить про значно гірший психоемоційний стан батьків, які перебувають в зоні бойових дій. Після закінчення курсу реабілітації дитини в МКВЛ середній бал склав 22 ± 5 для батьків дітей, які проживають в зоні АТО та 18 ± 4 балів для батьків з інших регіонів України, що свідчить про покращення настрою батьків та зменшення ознак депресії після перебування їх в МКВЛ. В структурі змін найбільш виражена динаміка спостерігалась в сферах: 1). Покращення сну вночі 2). Відчуття вини та докорів сумління 3). Брак сили та енергії.

Згідно опитувальника загального здоров'я GHQ-28 середній бал у батьків дітей з аутизмом, що проживають в зоні АТО, склав 13 ± 7 балів (при нормі до 4 балів; $SD=6,38$), що свідчить про наявність у них виражених ознак тривожності, депресії та соціальної дисфункції. У батьків дітей з аутизмом, що проживають в інших регіонах України, даний показник склав 9 ± 5 балів, що також вказує на наявність у них психологічного дистресу, але в менш вираженій формі. Після перебування в МКВЛ в першій групі показник склав 11 ± 6 балів, в другій групі — 7 ± 5 балів, що свідчить про покращення психологічного благополуччя батьків дітей з аутизмом.

Проведено оцінку анкет батьків дітей з аутизмом по методиці "Аналіз сімейних взаємин" (АСВ) Ейдемільера Е.Г. і Юстіцкіса В.В. і визначено 5 основних особистісних проблем батьків, які вони проєктують на дитину: розширення сфери батьківських почуттів, виховна невпевненість батьків, нерозвиненість батьківських почуттів, проєкція на дитину власних небажаних якостей, винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання. Різниця між проживаючими в зоні АТО та в інших регіонах України по даному тесту виявлено не було.

В результаті дослідження верифіковано зміни в показниках тривожності, соціальної дисфункції, психологічної нестабільності, ступені вираженості соматичних симптомів батьків дітей з аутизмом згідно спеціалізованого депресивного опису MDI та опитувальника загального здоров'я GHQ-28. З них ті, що проживають в зоні АТО, мають значно гірші показники психоемоційного статусу в порівнянні з проживаючими в інших регіонах України. Згідно методики аналізу сімейних взаємин АСВ різниця між проживаючими в зоні АТО та в інших регіонах України не виявлено, тому можна припустити, що перебування в зоні конфлікту мало впливає на внутрішньосімейні відносини та відношення до дитини.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Хронічна психотравма, стан субдепресії, зміна соціального середовища, економічні втрати несприятливо впливають на

інтеграцію та інклюзію дитини з аутизмом та на можливість проведення їм повноцінної терапії. Це не лише сповільнює редукцію аутичної симптоматики та знижує реабілітаційний потенціал самих пацієнтів, а й погіршує психоемоційний стан їх батьків. Покращення настрою та емоційного фону під час перебування в МКВЛ свідчить про необхідність розширеної психологічної підтримки переселенців та проживаючих в зоні АТО.

Список використаних джерел

1. Лінський І.В. Розлади адаптації серед цивільного населення, що пережило бойові дії, через місяць після їхнього припинення / І.В. Лінський, В.Н. Кузьмів, Л.Ф. Шестопалова // Український вісник психоневрології. – 2014; том 22, випуск 3. – С. 5-12.
2. Schopler E. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) [Text] / E.Schopler, R.J.Reichler, R.F.DeVellis, K. Daly // J Autism Dev Disord. – 1980.-10 (1). – P. 91–103. DOI 10.1007/BF02408436.
3. Developmental surveillance and screening for infants and young children [Text] / Committee on Children and Disabilities, American Academy of Pediatrics : Pediatrics, 2001.-108(1).– P. 192-195. DOI 10.1007/0-387-32931-5_19.
4. Качмар В.О. Електронна медична карта пацієнта. Взаємосумісність та стандартизація [Текст] /В.О. Качмар, А.І. Хвищун // Укр. журн. телемедицини та мед. телематики. – 2008.-Т. 6, № 1. – С. 3
5. Bech P. The sensitivity and specificity of the Major Depression Inventory, using the Present State Examination as the index of diagnostic validity / P. Bech et al.// 66 J Affect Disord – 2001. – P. 159-164. PMID 11578668.
6. Goldberg D. Manual of the General Health Questionnaire. – Windsor: NFER-Nelson. – 1978. – 108 P. DOI 10.1093/occmed/kql169.
7. Костіцина Є.А. Вплив типів сімейного виховання на підлітка і його ставлення до батьків / Є.А. Костіцина/ Психологічна наука і освіта. – 2001. – № 2. – С. 59-65.

References

1. Lins'kij I.V. Rozladi adaptacii sereb civil'nogo naseleennja, shho perezhilo bojovi dii, cherez misjac' pislja i'hn'ogo pripinennja. /I.V. Lins'kij, V.N. Kuz'minov, L.F. Shestopalova // Ukraïns'kij visnik psihonevrologii. – 2014; tom 22, vipusk 3. – S. 5-12.
2. Schopler E. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) [Text] / E.Schopler, R.J.Reichler, R.F.DeVellis, K. Daly // J Autism Dev Disord. – 1980.-10 (1). – P. 91–103. DOI 10.1007/BF02408436.
3. Developmental surveillance and screening for infants and young children [Text] / Committee on Children and Disabilities, American Academy of Pediatrics : Pediatrics, 2001.-108(1).– P. 192-195. DOI 10.1007/0-387-32931-5_19.
4. Kachmar V.O. Elektronna mediczna karta pacienta. Vzamosumisnist' ta standartizacija [Tekst] / V.O. Kachmar, A.I. Hvishhun // Ukr. zhurn. telemedicini ta med. telematiki. – 2008.-T. 6, № 1. – С. 3
5. Bech P. The sensitivity and specificity of the Major Depression Inventory, using the Present State Examination as the index of diagnostic validity./P. Bech et al.// 66 J Affect Disord – 2001. – P. 159-164. PMID 11578668.
6. Goldberg D. Manual of the General Health Questionnaire. – Windsor: NFER-Nelson. – 1978. – 108 P. DOI 10.1093/occmed/kql169.
7. Kosticina Є.А. Vpliv tipiv simejnogo vihovannja na pidlitka i jogo stavlennja do bat'kiv / Є.А. Kosticina/ Psihologichna nauka i osvita. – 2001. – № 2. – S. 59-65.

Резюме. Хроническая психотравма и состояние субдепрессии у жителей, вовлеченных в конфликт на востоке Украины, не вызывают сомнений. Наличие в семье ребенка с аутизмом, отсутствие/потеря логопедов, педагогов, реабилитологов, которые работали с ним,

только ухудшают психоэмоциональное состояние как самих пациентов, так и их родителей. Целью исследования было провести сравнительную характеристику психоэмоционального состояния родителей детей с аутизмом, проживающих в зоне АТО и в других регионах Украины. Верифицировано изменения в показателях тревожности, социальной дисфункции, психологической нестабильности родителей детей с аутизмом согласно специализированного депрессивного описания MDI и опросника общего здоровья GHQ-28. Из них те, что проживают в зоне АТО, имеют худшие показатели психоэмоционального статуса по сравнению с проживающими в других регионах Украины.

Ключевые слова: детский аутизм, АТО, хроническая психотравма, Международная клиника восстановительного лечения, СИНР.

Summary. Chronic psychotrauma and the state of subdepressiveness of the residents involved in the conflict in Eastern Ukraine, is undoubtable. The presence of a child with autism, the lack/loss of speech therapists, tutors, rehabilitators, who worked with the child, only worsen the emotional state of both the patients and their parents. The aim of the study was to compare the parameters of emotional state of parents of autistic children living in the area of Antiterroristic operation and in other regions of Ukraine. Verified changes in anxiety, social dysfunction, mental instability of parents of autistic children according to Major Depression Inventory and the General Health Questionnaire GHQ-28. Those living in the area of Antiterroristic operation, have worse indicators of emotional status in comparison with those living in other regions of Ukraine.

Key words: child autism, antiterroristic operation, chronic psychotrauma.

УДК 159.955.4: 159.9-051

А.М. ВОРОБІЙОВ

ВПЛИВ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ НА ОСОБИСТІСНЕ ТА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуто теоретико-методологічні засади поняття рефлексії в рамках проблем самосвідомості та саморозвитку, регуляції пізнавальних процесів і діяльності, здібностей та доволіної активності. Розкрито вплив розвитку рефлексії на особистісне та професійне становлення майбутніх психологів.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, рефлексивні процеси, самосвідомість, саморозвиток, рефлексивний вихід, рефлексивне управління.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення її змісту, а також форм навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Поряд із світоглядною та професійною підготовкою майбутніх психологів особливого значення набуває розвиток рефлексії як особистісного утворення. Такі автори як К. Абульханова, В. Барабанщиків, В. Бодров, Д. Завалішина, В. Знаков, В. Шадриков, А. Обозний, А. Карпов вказували на недостатність теоретико-експериментального вивчення рефлексії у зв'язку з категоріями психічних процесів, психічних станів, структури особистості і діяльності. Науковці підкреслюють, що та ж сама картина виявляється в дослідженні рефлексії в навчальній діяльності, особливо в проблемі генезису рефлексії і змісту освіти [2, с. 18].

Мета статті полягає у розгляді рефлексії як регулятора життєвого становлення особистості, дослідженні її впливу на особистісне та професійне становлення майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Особистісна рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу й поведінки. Її розвиток впливає на становлення людини як учасника соціальної взаємодії. У результаті такого дослідницького процесу людина усвідомлює себе по-іншому, оскільки співвідношення власних почуттів і

переживань з почуттями і переживаннями іншої людини, аналіз і розуміння своєї поведінки дозволяє їй побачити ситуацію і себе в ній, що сприяє більш адекватній оцінці власної поведінки.

Серед різних напрямків, що сформувалися в психології в першу третину XX століття, склалося неоднозначне ставлення до проблематики рефлексії - від повного заперечення необхідності дослідження цієї проблеми в контексті психологічного знання до визнання її основним психологічним методом. При цьому відсутня не лише єдина система поглядів на склад і структуру рефлексивних процесів, але і не було сформульовано будь-якого чіткого визначення рефлексивної функції.

Тільки в 1930-х роках А. Буземаном було сформульовано «психологічне» визначення рефлексії як перенесення переживання з зовнішнього світу на себе [7]. Автор також вперше запропонував виділити психологію рефлексії в самостійну галузь досліджень. Перший систематичний виклад філософських і психологічних уявлень про рефлексію здійснено бельгійським філософом А. Марком в 1948 р. у його праці «Психологія рефлексії».

У цілому в розвитку поглядів на проблему рефлексії в зарубіжній психології простежуються дві основні лінії. Перша бере свій початок від інтроспективної психології, що визнала рефлексивні процеси основними у функціонуванні психіки, а рефлексування - базовим методом дослідження свідомості.

Становлення психології рефлексії у вітчизняній науці, як зазначає І. Семенов, «спочатку носило комплексний, міждисциплінарний характер і заохочувалося як розвитком філософської думки в галузі гносеології, логіки і методології наукового пізнання, так і необхідністю психологічного забезпечення потреб практики управління наукою, вдосконалення освіти.

У цілому в розвитку вітчизняної психології рефлексії автор виділяє п'ять основних етапів: 1) рефлексія в рамках даного гносеологічного напрямку (1920 - 50-і роки) виступає як загальнопсихологічний принцип пізнання усвідомлених і довільних психічних явищ (П. Блонський, Л. Виготський, С. Кравков); 1950-60-ті роки на перший план виходить проблематика свідомості і формування діяльнісного підходу до аналізу психічних явищ (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Є. Шорохова); у методології наукового пізнання актуальними стають проблеми наукового мислення (Б. Кедров, В. Садовський, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін), пошук методологічних засобів системного аналізу наукового знання, моделювання мислення людини на ЕОМ, створення таких моделей рефлексії, як «рефлексивний вихід» (Г. Щедровицький), «система з рефлексією» (М. Розов), «рефлексивне управління» (В. Лефевр); 1970-і роки - диференціація проблематики рефлексії, розгортаються експериментальні дослідження рефлексивних процесів у руслі педагогічної психології (В. Давидов), психології мислення (Ю. Кулюткін, І. Семенов), проблематики діяльності та її регулювання (Н. Алексєєв, Г. Щедровицький), соціальної психології (К. Данілін), вперше проводяться дослідження ролі рефлексії у вирішенні типових і творчих завдань (І. Семенов, В. Зарецький, С. Степанов), де рефлексія розглядається як усвідомлення засобів, способів і підстав розумової діяльності, які здійснюють її регуляцію; 1980-і роки - проблема предмета та методу психологічного вивчення рефлексії (І. Семенов, С. Степанов), сформувалися два основні підходи до розуміння рефлексивних феноменів, а саме, з одного боку рефлексія є діяльність «по встановленню відносин між зв'язками об'єктів, яка здійснюється шляхом рефлексивного виходу і складається з п'яти етапів: зупинка, фіксація, об'єктивація, відчуження, символізація (Н. Алексєєв)» [6, с. 103]. У рамках другого підходу рефлексія розуміється як переосмислення у проблемно-конфліктних ситуаціях цілісним «Я» змістів своєї свідомості, що також включає п'ять етапів: репродукція стереотипів, регресія переживання, кульмінація натхнення, прогресія самосвідомості, продукція інновації; середина 1980-х - 90-і роки - істотне розширення поля досліджень рефлексії в поєднанні зі збільшенням комплексних, міждисциплінарних розробок, що синтезують результати теоретичних та емпіричних досліджень в рамках системного підходу до вивчення людини.

На сучасному етапі дослідження рефлексії проводяться в рамках більшості галузей психологічного знання: рефлексивні процеси вивчаються в соціальній психології у зв'язку з проблемами групової взаємодії, міжособистісного спілкування, соціальної перцепції, емпатії; в загальній психології в рамках проблем самосвідомості та саморозвитку, регуляції пізнавальних процесів і діяльності; здібностей і довольної активності; у віковій психології в плані їх генези та способів формування, а також у медичній, педагогічній, в психології управління.

У сучасній психології рефлексія досить активно теоретично й експериментально вивчається та проводиться аналіз ролі рефлексії у спілкуванні, науковому пізнанні, навчанні, у розвитку самосвідомості тощо. Особливий інтерес останнім часом викликає феномен професійної рефлексії, її місце в різних видах професійного мислення і діяльності та взаємозв'язок з професійною майстерністю.

Професійна рефлексія психолога-практика спрямована на свідоме ставлення до себе як професіонала; пізнання власних дій, поведінки, іміджу та прогнозування наслідків впливу; усвідомлення змісту запиту клієнта; його істотності та глибинного змісту; розкриття змісту ситуації клієнта та можливих засобів її розвитку. Розвинена рефлексивність впливає на формування у студентів навчально-професійних інтересів, цілей, очікувань, якостей, які складають потенціал професіонала, цінності майбутньої професійної діяльності.

У психології рефлексія досліджується в межах чотирьох аспектів: кооперативного, комунікативного, інтелектуального та особистісного. Відповідно до цього визначені її типи. Так, психологічні знання про кооперативний аспект рефлексії забезпечують проектування спільної діяльності індивідів з урахуванням координації їх професійних позицій і групових ролей (Н. Алексєєв, В. Рубців, А. Тюков, Г. Щедровицький).

Соціально-психологічні дослідження специфіки комунікативного аспекту рефлексії визначають її як складову розвинутого спілкування та міжособистісного сприймання (Г. Андрєєва, Я. Коломінський, Л. Петровська, В. Петровський, Т. Шибутані), як специфічну якість пізнання людини людиною.

У контексті вивчення когнітивних процесів ведуться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії як вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії (Є. Бодрова, В. Давидов, О. Зак, В. Мільман, Н. Поливанова, В. Романко).

У дослідженнях, спрямованих на визначення особистісного аспекту рефлексії, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування.

Особистісна рефлексія виявляється в процесі переосмислення особистістю своєї внутрішньої суті. При цьому рефлексія розглядається як спрямування пізнання людини на себе, свій внутрішній світ, як оцінка своїх якостей і станів.

Провідним критерієм існування особистісної рефлексії є «рефлексивний аналіз», який приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності та дозволяє виявити три рівні розвитку саморефлексії: фіксований, занижений та збалансований.

Аналіз літератури з окресленої проблеми дає можливість виділити залежність збалансованості рівня саморефлексії від такого психологічного феномену як довіра особистості до себе. Проблема довіри до себе відноситься до числа екзистенціальних проблем людини, тому що саме вона, її рівень пов'язані з незліченними виборами, які особистість повинна зробити сама.

Без довіри до себе неможливий творчий, тобто життєдайний характер діяльності, неможливе самопроекування майбутнього, тому що довіра до себе передбачає насамперед ставлення до себе як до цінності.

Ще один феномен, що зумовлює розвиток особистісної рефлексії особистості – визначення себе у світі (самовизначення). М. Бахтін вказує на одну надзвичайно важливу характеристику самовизначення – його орієнтованість у майбутнє.

А. Бодальов виділяє наступні види рефлексії: соціально-перцептивну рефлексію, спрямовану на переосмислення і повторну перевірку суб'єктом власних уявлень і понять про пізнання людини; особистісну рефлексію свого спілкування з іншими людьми і якостей власної особистості, що виявляються в спілкуванні з іншими (власне самопізнання); комунікативну рефлексію, яка полягає в представленні суб'єкта про те, як його сприймають, оцінюють, відносяться до нього інші; метарефлексію, тобто набуття власного життєвого досвіду й професійного стилю [1].

У залежності від функцій, які виконують рефлексивні процеси в тій чи іншій ситуації, вченими виділяються три види рефлексії:

1. Ситуативна рефлексія – осмислення та переосмислення реального «Я». Виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок» і забезпечує безпосередню включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається. Вона включає здатність суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, а також координувати та контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов.

2. Ретроспективна рефлексія - осмислення та переосмислення минулого образу «Я». Служить для аналізу вже виконаної діяльності, подій, що мали місце в минулому. Рефлексія в даному випадку зачіпає передумови, мотиви, умови, етапи та результати діяльності чи її окремих етапів, що вже знаходяться в минулому.

3. Перспективна рефлексія - осмислення та переосмислення майбутнього «Я». Включає в себе роздуми про майбутню діяльність, планування, вибір найбільш ефективних способів виконання, прогнозування можливих результатів.

Крім того, багато авторів відзначають, що рефлексія - це теоретична діяльність, спрямована на осмислення своїх власних дій і їхніх законів. Рефлексія, в кінцевому рахунку, є усвідомлення практики. В. Слободчиков виділяє три контексти, в яких розробляється проблема рефлексії: а) при дослідженні теоретичного мислення; б) при дослідженні процесів комунікації і кооперації дій учасників цих процесів; в) при дослідженні самосвідомості особистості, пов'язаних з проблемами формування особистості, виховання і самовиховання [5].

Сьогодні у структурі власне психологічного знання, рамками якого ми обмежимося при подальшому аналізі рефлексивних процесів, склалося три провідних напрямки в розробці проблем рефлексії: дослідження рефлексивної самосвідомості людини, роботи по творчому мисленню і вивчення рефлексії як пізнання людиною явищ чужої свідомості.

Висновки. На професійне становлення особистості впливає багато чинників, воно залежить від рівня розвитку собистісних якостей, в тому числі і від здатності адекватно оцінювати себе. Рефлексія як інтегральна характеристика особистості студента вищого навчального закладу є необхідним компонентом у професійному становленні. Фундаментальні проблеми становлення особистості, розвитку і саморозвитку пов'язані з розкриттям феномену рефлексії на рівні адаптаційних процесів студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі та професійного становлення. Рефлексивність активізується у кризових ситуаціях, у той період життя особистості, коли необхідно знайти способи адаптації до нових умов. Виступаючи вищим за ступенем інтегрованості процесом, рефлексія одночасно є способом і механізмом виходу системи психіки за особистісні межі, що детермінує пластичність мислення особистості. Для професійної діяльності існує область оптимальних значень рефлексивності, яка має межі ефективного функціонування всієї системи психіки, будучи показником адаптивності та професійної майстерності. Теоретичні положення даного підходу базуються на наступних методологічних засадах: розвиток рефлексії обумовлений становленням, розвитком і зміною форм самосвідомості в онтогенезі та визначається рівнем розвитку мисленнєвої діяльності особистості.

Формування світогляду студента, майбутнього психолога, визначає розвиток рефлексії, усвідомлення себе суб'єктом діяльності, носієм певних суспільних цінностей, соціально корисною людиною. Першокурсникові важко породити нові смисли, операційно забезпечити їх. На допомогу приходять референтні особи – викладачі, куратори,

старшокурсники, які допоможуть в процесі навчання отримати не лише міцні знання, а й вміння відстоювати свої погляди, переконання, цілі, життєві позиції.

Список використаних джерел

1. Бодальов А. А. Сприйняття і розуміння людини людиною / А.А. Бодальов – М.: Вид-во МГУ, 1982.
2. Карпов А. В. Психологія рефлексивних механізмів діяльності / А.В. Карпов – М.: Вид-во «Інститут психології РАН», 2004. – 424 с.
3. Розин В. М. Рефлексия в структуре сознания личности / В.М. Розин // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987 – С. 222 - 228.
4. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // В.И. Слободчиков // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 60-68.
5. Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих заданий / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99-104.
6. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологи. – 1985. – № 3. – С. 31-40.
7. Феофанов В. Н. Развитие рефлексивности у студентов ВУЗа / В. Н. Феофанов // Оценка эффективности высшего образования. – Оренбург, 2003.
8. Хуторський А.В. Методика проектування та організації метапредметної освітньої діяльності // Муніципальна освіта: інновації та експеримент. – 2014. – №2. – С.7-23.

References

1. Bodal'ov A. A. Sprijnyattya i rozuminnya lyudini lyudinoyu / A. A. Bodal'ov. – M.: Vid-vo MGU, 1982.
2. Karpov A. V. Psihologiya refleksivnih mekhanizmv diyal'nosti / A. V. Karpov. – M.: Vid-vo «Institut psihologii RAN», 2004. – 424 s.
3. Rozin V. M. Refleksiya v strukture soznaniya lichnosti / V.M. Rozin // Problemy refleksii.- Novosibirsk, 1987. – S. 222 - 228.
4. Slobodchikov V. I. Stanovlenie refleksivnogo soznaniya v rannem ontogeneze // V.I. Slobodchikov // Problemy refleksii. – Novosibirsk, 1987. – S. 60 - 68.
5. Stepanov S. YU. Problema formirovaniya tipov refleksii v reshenii tvorcheskikh zadaniy / S. YU. Stepanov, I. N. Semenov // Voprosy psihologii. – 1982. – № 1. – S. 99-104.
6. Stepanov S. YU. Psihologiya refleksii: problemy i issledovaniya / S. YU. Stepanov, I.N. Semenov // Voprosy psihologi. – 1985. – № 3. – S. 31-40.
7. Feofanov V. N. Razvitie refleksivnosti u studentov VUZa / V. N. Feofanov // Ocenka ehffektivnosti vysshego obrazovaniya. – Orenburg, 2003.
8. Hutors'kij A.V. Metodika proektuvannya ta organizacii metapredmetnoї osvitynoї diyal'nosti // Municipal'na osvita: innovacii ta eksperiment. – 2014. – №2. – S.7-23.

Резюме. В статті розглянуті теоретико-методологічні основи поняття рефлексії в рамках проблем самосвідомості та саморозвитку, регуляції пізнавальних процесів та діяльності, здібностей, произвольної активності. Розкрито вплив розвитку рефлексії на особистісне та професійне становлення майбутніх психологів.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, рефлексивні процеси, самосвідомість, саморозвиток, рефлексивний вихід, рефлексивне управління.

Summary. The paper studies theoretical and methodological issues of the term "reflection" within problems of consciousness, personal development, cognitive processes, abilities, and personal

activity. It discusses the impact of reflection development on personal and professional incipience of future psychologists..

Key words: reflection, reflexivity, reflexive processes, self-awareness, self-development, reflective outlet, reflective management.

УДК 159.922.7

Н.Є. ГОЦУЛЯК

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ТА ПІДХОДИ ДО НИХ

В статті розглянуто основні методики формування креативних здібностей та підходи до них. Досвід багатьох вітчизняних та закордонних психологів та педагогів свідчить про вірогідність успішного формування у школярів підліткового віку якостей творчої особистості. Акцентовано увагу на тому, що підлітковий вік є унікальним, адже багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею.

Ключові слова: креативні здібності, творча особистість, підліток, пізнавальна активність, творча праця.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших завдань психологічної науки на сучасному етапі розвитку є вирішення проблеми формування творчої особистості, адже розвиток у людей творчого способу мислення давно перетворилося у соціальну необхідність. Нові умови і перспективи розвитку суспільства, загальні тенденції науково-технічного й економічного прогресу висувають все нові й нові вимоги до підготовки підростаючого покоління, що стане в майбутньому запорукою успішного існування людської спільноти.

Але між розумінням проблеми і практичним втіленням у навчальному процесі спеціалізованих програм з розвитку творчих здібностей виникають труднощі, пов'язані насамперед з недостатньою визначеністю теоретичних питань, що врешті викликає значну кількість практичних ускладнень.

Питання про розвиток творчих здібностей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку досить широко розроблялось у психолого-педагогічній літературі (Ю.З. Гільбух, В.М. Дружинін, А. Леві, В.О. Моляко, О.М. Матюшкин, Л.Ф. Обухова, Н.В. Хазратова та багато ін.), однак формуванню творчих здібностей у більш старшому, підлітковому віці належна увага не приділялась.

Підлітковий вік у певному розумінні є унікальним, адже багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Але головним є те, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток логічного мислення (стадія формальних операцій, за Ж. Піаже), що визначальним чином впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості, відбувається активне становлення особистості. Усе це в комплексі є гарною базою для розвитку креативних здібностей.

Мета статті – провести теоретичний аналіз низки методик для визначення рівня творчих здібностей підлітків.

Результати теоретичного дослідження. В рамках нашого дослідження ми розглянули основні методики формування творчих здібностей та підходи до них. Досвід багатьох вітчизняних та закордонних психологів та педагогів свідчить про вірогідність успішного формування у школярів якостей творчої особистості. Для цього учням варто надавати

максимум можливостей для випробовування себе в творчості, причому починати треба з найпростіших завдань.

Навчання творчості має відбуватися в першу чергу і в основному на програмному навчальному матеріалі з різних предметів, а в разі потреби й на спеціально побудованій системі задач. Засвоюючи досвід творчої діяльності, характерні для неї процедури, учні набувають здібності видозмінювати ті стереотипи мислення, яким вони вже навчилися, вчаться відмовлятися від стереотипів, конструювати нові підходи до осмислення раніше засвоєного або нового змісту.

Гергель Є. Л., аналізуючи стан шкільної освіти, зазначав, що у традиційному навчанні всі знання, вміння і навички отримують шляхом репродуктивного засвоєння, що розвиває пам'ять і навички репродуктивного мислення. Навички продуктивного і творчого мислення є наслідком репродуктивного засвоєння. Тобто базою будь-якої творчості є конкретні знання, навички й уміння. Це положення суттєве для вирішення проблеми творчого розвитку у процесі навчання (базовий зміст освіти повинен якісно засвоюватися). Проте цього недостатньо для розвитку пізнавальної самостійності і творчості школярів [5; 6].

Для формування творчої особистості в процесі навчання особливо важливі другий і третій компоненти.

Інтелектуально-логічні здібності учня виявляються у:

- вмінні аналізувати;
- здібності виділяти істотне спільне і відволікатися від несуттєвого (абстрагування);
- вміння описувати явища, процеси, логічно зв'язано, повно і правильно викладати думки;
- здібності формулювати правильне означення об'єкта, встановлювати родову ознаку і видову відміну;
- здібності пояснювати, що свідчить про інтелектуально-логічне вміння аргументовано викладати і розкривати сутність питання, проблеми, способи її розв'язання; здібності доводити, обґрунтовувати. Критерієм є аргументованість і володіння процедурами доведення [3].

Інтелектуально-евристичні здібності особистості включають:

- здібності генерувати ідеї,
- висувати гіпотези, що характеризує інтелектуально-евристичні властивості особистості в умовах обмеженої інформації, прогнозувати розв'язання творчих задач, інтелектуально вбачати і висувати оригінальні підходи, стратегії, методи їх розв'язання [8];
- здібність до фантазії;
- асоціативність пам'яті;
- здібність відображати і встановлювати у свідомості нові зв'язки між компонентами задачі, особливо відомими і невідомими за схожістю, суміжністю, контрастом;
- здібність бачити протиріччя і проблеми;
- здібність до переносу знань, умінь у нові ситуації характеризує продуктивність мислення;
- здібність відмовлятися від нав'язливої ідеї, перебороти інерцію мислення; незалежність мислення характеризує здібність не слідувати бездумно загальноприйнятій точці зору, бути вільним від думки авторитетів, мати свою точку зору;
- критичність мислення – це здібність до оціночних суджень, видіння правильно оцінити процес і результат власної творчої діяльності та діяльності інших, уміння знаходити власні помилки, їх причини і причини невдач [1; 5].

Творчою задачею називають таку, яка або вся в цілому є новою (не знайома для суб'єкта), або ж, меншою мірою, містить значну новизну, що і зумовлює значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її розв'язання [2].

Аналізуючи стан формування знань і навичок в процесі навчання в школі, що включає елементи творчої діяльності, на сучасному етапі й орієнтуючись на систему планування

результатів навчання, можна прийти до висновку про доцільність функціонування в навчальному процесі більш складної структурної одиниці – системи творчих завдань як засобу формування творчих здібностей школярів.

Система творчих завдань повинна бути орієнтована на формування знань і умінь школярів, одночасно розглядатися і як сукупність творчих завдань, і як єдине ціле. Системоутворюючим фактором об'єднання творчих завдань виступає мета сучасної школи, пов'язана із творчою спрямованістю освіти.

Така система повинна задовольняти виділеним вимогам до системи творчих завдань:

- 1) Психологічна комфортність – облік типів мислення, видів пам'яті, що визначають індивідуальну траєкторію інформаційної діяльності.
- 2) Цільова орієнтація – певне місце й роль кожного завдання у блоці уроків, що відповідає цілям предмета.
- 3) Цільова достатність і повнота – достатня кількість творчих завдань для визначеної й позаурочної діяльності.
- 4) Наявність ключових завдань – виділення завдань, що мають принципове значення для засвоєння предмета, в блок завдань, обов'язкових для засвоєння.
- 5) Ієрархічна структура – сукупність завдань, представлена зв'язним графом, у вузлах якого – ключові завдання, вище них – підготовчі й допоміжні, нижче – узагальнюючі завдання.
- 6) Рівнева диференціація – зростання складності завдань при переході від мінімального до загального й творчого рівнів.
- 7) Якісний перехід до творчості як усередині певного завдання, так і при їхній композиції.
- 8) Використання творчих завдань, реалізованих за допомогою методу проектів [4; 6].

Можна розвивати творчі здібності та формувати відповідні навички учнів, якщо використовувати спеціальні евристичні-схеми організації розумової діяльності, що реалізуються опосередковано через спеціально організовані методичні заходи на уроках.

Винахідники та експериментальне навчання в школі свідчать, що колективно генерувати ідеї ефективніше, ніж індивідуально.

У шкільній практиці активізація навчально-творчої діяльності часто стримується через побоювання учнів помилитися і бути підданими критиці. Заважає також жорсткий стиль керівництва, тиск думок авторитету вчителя або здібних товаришів, відсутність позитивних емоцій.

Висновки. Теоретичний аналіз обраної проблеми показав, що творчі здібності являють собою сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості, які забезпечують успішність виконання творчої діяльності. Інтелект виступає свосередньою базою, що визначає прояв і розвиток творчих здібностей. Подальший їх розвиток не корелює прямо з розвитком інтелекту, а характеризується зростаючим впливом соціальних факторів, активності самого індивіда, його життєвого досвіду.

Для ефективного розвитку творчих здібностей школярів підліткового віку важливим є визначення рівня існуючих творчих здібностей у дитини. Тому, з названих теоретичних позицій було визначено психодіагностичний комплекс, що дозволив дослідити та проаналізувати рівні творчих здібностей підлітків.

Перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування й розвитку творчих здібностей. Зокрема, подальшого вивчення потребує з'ясування впливу індивідуально-психологічних особливостей на творчі здібності осіб інших вікових категорій. Актуальними залишаються дослідження сензитивних періодів у розвитку творчих здібностей. Доцільно було б також звернути увагу на розробку цілісної системи психологічної роботи, що охоплювала б усіх учасників навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Барко В. І., Як визначити творчі здібності дитини ? / В.І. Барко, А.М. Тютюнников – К., 1991. – 380 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Д.Б. Богоявленская – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 320 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский – М. : Смысл-Эксмо, 2003. – С. 235-326
4. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина / Ю.З. Гільбух – К., 1993. – 278 с.
5. Гергель Є. Л. Вікова динаміка розвитку креативних здібностей // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка / Є. Л. Гергель – К. : Главник, 2005. – Вип. 26: У 4 томах. – Т. 1. – С. 342-349.
6. Гергель Є. Л. Розвиток креативних здібностей у підлітків // Проблеми загальної і педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка / Є. Л. Гергель – К., 2001. – Т. 4. – Ч. 2. – С. 80-85.
7. Диагностика личностной креативности (Е.Е.Туник) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп – М., 2002. – С. 59-64

References

1. Barko V. I., Tyutyunnikov A. M. Yak viznachiti tvorchI zdlbnostI ditini? / V.I. Barko, A. M. Tyutyunnikov – K., 1991. – 380 s.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Psihologiya tvorcheskih sposobnostey: Uchebnoe posobie dlya stud. Vyissh. Ucheb. Zavedeniy / D.B. Bogoyavlenskaya – M.: ITs «Akademiya», 2002. – 320 s.
3. Vyigotskiy L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste // Vyigotskiy L. S. – M. : Smyisl-Eksmo, 2003. – S. 235-326
4. Gilbuh Yu. Z. Rozumovo obdarovana ditina / Yu. Z. Gilbuh – K., 1993. – 278 s.
5. Gergel E. L. Vlkova dinamika rozvitku kreativnih zdlbnostey // NaukovI zapiski Institutu psihologIYi Im. G. S. Kostyuka APN UkraYini / Za red. akademika S. D. Maksimenka / E. L. Gergel– K. : Glavnik, 2005. – Vip. 26: U 4 tomah. – T. 1. – S. 342-349
6. Gergel E. L. Rozvitok kreativnih zdlbnostey u pIdlItkIv // Problemi zagalnoYi I pedagogIchnoYi psihologIYi: Zblrnik naukovih prats Institutu psihologIYi Im. G.S. Kostyuka. APN UkraYini / Za red. akademika S. D. Maksimenka / E. L. Gergel– K., 2001. – T. 4. – Ch. 2. – S. 80-85
7. Diagnostika lichnostnoy kreativnosti (E.E.Tunik) / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Sotsialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyih grupp. – M., 2002. – С. 59-64

Резюме. В статье проанализированы основные методики формирования креативных способностей и подходы к ним. Опыт многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов свидетельствует о вероятности успешного формирования у школьников подросткового возраста креативных качеств личности. Акцентируется внимание на том, что подростковый возраст является уникальным, ведь большинство составляющих психики подростка находятся в стадии активного формирования. Подростков отличает повышенная познавательная активность, расширение объема знаний, появление новых мотивов учения, что позволяет заниматься самостоятельной творческой работой.

Ключевые слова: креативные способности, творческая личность, подросток, познавательная активность, творческая работа.

Summary. In this article we consider the basic techniques of formation of creative abilities and approaches to them. The experience of many Ukrainian and foreign psychologists and educators indicates the likelihood of successful formation of pupils' adolescent qualities of the creative person. The attention that adolescence is unique, because many components of the psyche of a teenager are

in the stage of active formation. Adolescents are distinguished by high cognitive activity, expansion of knowledge, new training grounds, allowing engage in independent creative work.

Key words: creative abilities, creative personality, adolescent, cognitive activity, creative work.

УДК 159.9.07:316.77-057.87

Л.В. КІЯН

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДІВ ДІАГНОСТИКИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті зроблено теоретичний аналіз методів діагностики комунікативної компетентності майбутніх психологів.

В якості теоретичної основи змістовного аналізу комунікативної компетентності прийняті уявлення про структуру предметної діяльності зокрема орієнтовної та виконавчої частин дії, а також поняття внутрішніх засобів діяльності.

Розглянуті критерії формування основних принципів діагностики компетентності особистості. Зроблено спробу дослідити особливості методів діагностики компетентності з урахуванням специфіки розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативна взаємодія, методи діагностики компетентності, інвентаризація компонентів компетентності, процес комунікації.

Постановка проблеми. В сучасних умовах зниження загальної культури спілкування та підвищення загального рівня конфліктогенності суспільства проблему вивчення та розвитку комунікативної компетентності можна вважати досить актуальною. Немає ні найменшого сумніву в тій величезній ролі, яку відіграє спілкування в житті і діяльності людини. Становлення людини як особистості в суспільстві неможливе без спілкування. Так чи інакше, але по суті неможливо досліджувати розвиток і функціонування людського суспільства, взаємини особистості і суспільства, не звертаючись до поняття спілкування, не інтерпретуючи його конкретних форм і функцій. Паралельно з проблемою спілкування в психології проходить проблема комунікативної компетентності.

Комунікативну компетентність не можна вважати константною особистісною характеристикою і уявляти її як замкнений індивідуальний досвід. Комунікативна компетентність зростає по мірі засвоєння особистістю різноманітних еталонів та закономірностей суспільного життя в її розвитку і поливариативній зміні. Під комунікативною компетентністю розуміється здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу компетентності включають певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу [6].

Дане розуміння компетентності визначає стратегію побудови системи її діагностики: інвентаризацію компонентів компетентності (знань, умінь) і підбір або створення для оцінки кожного з компонентів відповідної психодіагностичної процедури [8]. Однак на практиці такий підхід може не бути ефективно реалізований - в міру розширення і поглиблення досліджень комунікації зростання числа виявлених компонентів перевищує темпи створення діагностичних засобів які відповідають критеріям надійності та валідності методів діагностики комунікативної компетентності.

Мета статті. Мета даної роботи полягає у здійсненні теоретичного аналізу особливостей методів діагностики комунікативної компетентності майбутніх психологів; поданні результатів цієї роботи та активізації уваги спеціалістів в галузі психології до досліджуваної проблеми.

Результати теоретичного дослідження. Проблему методів діагностики та розвитку комунікативної компетентності висвітлюють в своїх роботах Андрєєва Р. М., Ігнат'єв Д., Бекетов А., Ізаренков Д. І., Жаринов Е.Н., Петровська Л. А. та інші видатні науковці.

Відповідно до наявності у психології дослідницької та практичної областей діагностики можна виділити психологічні методи, а саме методи дослідження і впливу. Методи дослідження зазвичай пов'язані з впливом, але викликані ними зміни виступають як не заплановані наслідки, і зазвичай ставиться завдання їх врахувати. Методи впливу на пряму зорієнтовані на втручання в розвиток групи або особистості з метою викликати певну зміну.

Сучасний підхід до проблеми розвитку і вдосконалення комунікативної компетентності полягає в тому, що навчання розглядається як саморозвиток і самовдосконалення на основі власних дій, а діагностика компетентності має стати самодіагностикою та самоаналізом. Проблема діагностики компетентності не вирішується одним лише інформуванням досліджуваного про результати тестування – суть її полягає в організації процесу діагностики таким чином, при якому його учасники отримують дієву інформацію, тобто таку, на основі якої людина сама здійснюватиме необхідну корекцію своєї поведінки [2].

Набуття комунікативного досвіду відбувається не лише на основі безпосередньої участі в актах комунікативної взаємодії з іншими людьми. Існує безліч шляхів отримання певних відомостей про характер комунікативних ситуацій, проблемах міжособистісної взаємодії та засобів їх вирішення [6].

В основі визначення методів діагностики комунікативну компетентність розглядають як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [6].

Як і будь-яка дія, комунікативний акт містить у собі аналіз і оцінку ситуації, формування мети та складу дій, реалізацію плану або його корекцію, оцінку ефективності. Особливо важливе значення для діагностики компетентності має аналіз складу тих внутрішніх засобів діяльності, які використовуються при орієнтуванні в комунікативних ситуаціях. Оцінка когнітивних ресурсів, що забезпечують адекватний аналіз та інтерпретацію ситуації, є першочерговим завданням діагностики комунікативної компетентності [1].

Особливе місце серед методів оцінки когнітивних ресурсів в методах діагностики комунікативної компетентності займає сукупність методик які отримали назву «репертуарного матричного тестування», або «техніки репертуарних решіток» які дозволяють визначити елементарний склад і спосіб будови когнітивних структур, на основі яких відбувається організація соціоперцептивного досвіду [6].

Великий блок методик заснований на аналізі "вільних описів" різних комунікативних ситуацій які задаються експериментатором словесно або за допомогою образотворчих засобів. Це створює можливість погоджувати ситуацію обстеження з контекстом реальної або потенційно можливої сфери життєдіяльності обстежуваного, що вигідно відрізняє даний методичний підхід від стандартизованих опитувальників, в яких значна частина "пунктів" частіше за все не має відношення до актуальної для досліджуваних осіб комунікативної сфери [4,6].

Обидва названих методичних підходи дозволяють виявляти ті складові когнітивних ресурсів, які реально використовуються особистістю при орієнтуванні в комунікативних ситуаціях, які є для неї значущими. Отримані таким шляхом психодіагностичні дані можуть служити надійною основою для вибору прийомів корекції, виявлених в ході дослідження неадекватностей в розвитку пізнавальної сфери. Важливим є й те, що згадані групи методик, будучи в першу чергу діагностичними, можуть в той же час служити елементами процедур розвитку компетентності [1].

В якості теоретичної основи змістовного аналізу комунікативної компетентності приймаються уявлення про структуру предметної діяльності. Особливо важливим є виділення орієнтовної та виконавчої частини дії, а також поняття про внутрішні (ресурси) засоби діяльності.

Діагностика виконавчої частини комунікативного дії ґрунтується на аналізі та оцінці операціонального складу дії. Аналіз операціонального складу проводиться за допомогою спостереження або в природних умовах, або в спеціально організованих ігрових ситуаціях,

що імітують ситуації реальної взаємодії. Велику роль відіграють технічні засоби фіксації поведінки досліджуваних – аудіо-та відеофіксуюча апаратура, оскільки їх використання підвищує точність і надійність даних спостереження і, що особливо важливо, сам досліджуваний може бути залучений до процесу аналізу.

Діагностика компетентності орієнтовної частини комунікативної дії частково здійснюється за допомогою методик, заснованих на «методах аналізу конкретних ситуацій». Цей підхід має обмеження яке дозволяє безпосередньо оцінювати когнітивні ресурси, використовувані при орієнтуванні комунікативної дії та дає можливість визначити ступінь ефективності їх використання [4,6].

Цілісна діагностика комунікативної компетентності, або оцінка ресурсів комунікативного акту, передбачає аналіз системи внутрішніх засобів, що забезпечують планування дії. Цей компонент системи діагностики компетентності, представлений класом методичних прийомів, позначений як метод аналізу і вирішення конкретних ситуацій. При оцінці компетентності застосовуються різні якісно-кількісні характеристики результатів вирішення, серед яких основне місце займає такий показник, як кількість різних видів конструктивних рішень. Виявленням «поля дії», або «віяла можливих рішень», процедура оцінки не повинна обмежуватися. Не менш важлива діагностика такого компонента орієнтування, як аналіз і оцінка наслідків кожної з можливих дій, як прямих (тобто пов'язаних з досягненням мети), так і побічних. Суттєвим є виявлення уявлень про способи нейтралізації або компенсації можливих негативних побічних ефектів наслідків (а також посилення позитивних ефектів). Наявність ресурсів компенсації і нейтралізації негативних ефектів дії є свідченням комунікативної компетентності. Незважаючи на те, що конкретні методики оцінки цієї сторони компетентності відсутні але такі методики можуть бути створені «за образом і подобою» методик якісно-кількісної оцінки результатів вирішення конкретних ситуацій [6].

Фактично при діагностиці компетентності обмежуються оцінкою досить вузького набору її складових, зокрема підстави вибору рідко експлицируються, а можливо навіть і усвідомлюються. Оскільки всебічна діагностика є проблемною треба визначити критерії відбору компонентів компетентності для оцінки. Два основних критерії такого відбору можна сформулювати як принципи діагностики компетентності: по-перше, ніякої оцінки особистості без оцінки актуального чи потенційного оточення; по-друге, ніякої оцінки без розвитку. Прийняття цих двох принципів в якості критеріїв веде до відбору складових компетентності індивіда, причому лише тих, які можуть бути сформовані або вдосконалені наявними або створюваними засобами навчання. Свої системні характеристики діагностика набуває у зв'язку із змістовним розглядом комунікативної компетентності. Змістовний аналіз не може розглядатися без опори на певну теоретичну базу.

Аналітичне спостереження комунікативної взаємодії дає можливість "тренування" набутих пізнавальних засобів і сприяє оволодінню засобами регуляції власної комунікативної поведінки. Зокрема, процес спостереження дозволяє виявити систему правил, керуючись якими люди організовують свою взаємодію, зрозуміють, які правила сприяють, а які перешкоджають успішному протіканню комунікативних процесів. Не випадково спостереження за комунікативним поведінкою інших людей рекомендується в якості ефективного способу підвищення власної компетентності [1].

На першому етапі аналізу проводиться інвентаризація використовуваних комунікативних технік – виділяється своєрідний операціональний репертуар. У такий репертуар можуть входити володіння темпом мовлення, інтонацією, паузою, лексичне розмаїття, навички активізуючого слухання, невербальна техніка: міміка і пантоміміка, фіксація погляду, організація комунікативного простору і т. ін.

До розгляду змістовних компонентів комунікативної компетентності ми відносимо особистісні диспозиції, знання та комунікативні вміння.

Особистісні диспозиції. При вирішенні завдання вдосконалення та розвитку комунікативної компетентності практично неможливо керуватися обмеженим розумінням

терміну «комунікативна компетентність» (цілком доречним, наприклад, при діагностиці у професійному відборі), зводячи його зміст до сукупності комунікативних навичок і умінь та розглядаючи в якості стержневого, або ядерного, навчання всієї системи комунікативної компетентності.

Знання. У змістовний склад поняття комунікативної компетентності необхідно включити знання, а саме: знання про правила поведінки в тих чи інших комунікативних ситуаціях, знання ознак для розпізнавання самих ситуацій та окремих епізодів, знання про закономірності протікання тих чи інших комунікативних процесів.

Комунікативні уміння. Навички та вміння є не тільки необхідними, а й найважливішими компонентами будь-якого виду компетентностей. Слід зазначити, що по відношенню до поняття комунікативної компетентності краще користуватися терміном «вміння». Поняття навички часто асоціюється з системами рухів, які, за рідкісним винятком, не грають важливої ролі в процесах міжособистісної комунікації [3].

Важливим моментом процесу формування комунікативних навичок є уявне програвання своєї поведінки в різних ситуаціях. Планування своїх дій «у розумі» є складовою частиною нормального протікає комунікативного дії. Здатність людини діяти «у розумі» може бути цілеспрямовано використана для забезпечення «контрольованої спонтанності», що є важливою характеристикою компетентної комунікативної поведінки [7].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, комунікативну компетентність доцільно розглядати як систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, виділяючи в останній орієнтуючу і виконавчу складові. Діагностика є в першу чергу процесом самоаналізу, а розвиток – процесом самовдосконалення засобів організації комунікативної взаємодії.

В результаті визначення особливостей методів діагностики комунікативної компетентності майбутніх психологів, виявленні завдань формування, вдосконалення та корекції, має сенс розглядати склад комунікативної компетентності як набір знань, умінь і диспозицій (установок та схильностей). При проведенні діагностики компетентності доцільно обмежуватися лише виділенням тих компонентів, які, по-перше, симптоматичні і, по-друге, більш доступні для інструментальної операціоналізації (мається на увазі можливість використання напрацьованого методичного апарату, який відповідає стандартам надійності і валідності).

Результатом більш детального аналізу міг би стати перелік компетентностей, тобто знань, умінь і диспозицій які не тільки забезпечують ефективне функціонування особистості в соціумі, але і служать основою для формування та вдосконалення вузькоспеціалізованих компетентностей пов'язаних з професійною сферою діяльності психолога.

Список використаних джерел

1. Болотова А. К., Жуков Ю. М., Петровская Л. А. Социальные коммуникации : учеб. пособие / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская – М.: Гардарики, 2008. – 279 с.
2. Жаринова Е.Н. Проблемы развития коммуникативной компетентности специалиста средствами акмеологического тренинга // Проблемы освіти: збірник наукових праць – Вип. 84 / Е.Н. Жаринова – Житомир-Київ, 2015. С. 134-138
3. Растянный П.В. «Диагностика и развитие компетентности в общении»: Спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская изд-во МГУ: 1990.
4. Игнатьев Д., Бекетов А., Сарокваша Ф. Настольная энциклопедия Public Relations / Д. Игнатьев, А. Бекетов, Ф. Сарокваша – СПб.: Альпина Паблишер, 2003. – 240 с
5. Моргун В.Ф., Тітов І.Г., Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е видання. / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов – К.: Видавничий дім «Слово», 2012. – 464с.

6. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреева, Я. Яноушека – М.: Изд-во МГУ, 1987 – 302 с.
7. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
8. Рибалка В.В. Типологія методів багатовимірного вивчення особистості на основі концептуального уявлення про її структуру (за В.Ф.Моргун) // В.В. Рибалка Теорії особистості у вітчизняній психології: Навч. посібник. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – С. 358-360

References

1. Bolotova A. K., Zhukov Ju. M., Petrovskaja L. A. Socyal'nye kommunykacyy : ucheb. posoby / A. K. Bolotova, Ju. M. Zhukov, L. A. Petrovskaja – M.: Gardaryky, 2008. – 279 s.
2. Zharynova E.N. Problemy razvytyja kommunykativnoj kompetentnosti specyalysta sredstvamy akmeologicheskogo trenynга // Problemy osvity: zbirnyk naukovyh prac' – Vyp. 84 / E.N. Zharynova – Zhytomyr-Kyi'v, 2015. S. 134-138
3. Rastjannykov P.V. «Dyagnostyka y razvytye kompetentnosti v obshhenyy»: Specprakykum po socyal'noj psyhologyy / Ju.M. Zhukov, L.A. Petrovskaja yzd-vo MGU: 1990.
4. Ygnat'ev D, Beketov A., Sarokvasha F. Nastol'naja эncyklopedyja Public Relations / D. Ygnat'ev, A. Beketov, F. Sarokvasha – SPb.: Al'pyna Pablysher, 2003. – 240 s
5. Morgun V.F., Titov I.G., Osnovy psihologichnoi' diagnostyky. Navchal'nyj posibnyk dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv. 2-e vydannja. / V.F. Morgun, I.G. Titov, – K.: Vydavnychyj dim «Slovo», 2012. – 464 s.
6. Obshhenie i optimizacija sovместной dejatel'nosti / Pod red. G.M. Andreeva, Ja. Janousheka.– M.: Izd-vo MGU, 1987. – 302 s.
7. Psihologicheskaja diagnostika: Uchebnoe posobie / Pod red. K.M. Gurevicha i E.M. Borisovoj. – M.: Izd-vo URAO, 1997. – 304 s.
8. Rybalka V.V. Typologija metodiv bagatovymirnogo vyvchennja osobystosti na osnovi konceptual'nogo ujavlennja pro i'i' strukturu (za V.F.Morgunom) // V.V. Rybalka Teorii' osobystosti u vitchyznjanij psihologii': Navch. posibnyk. – K.: IPPPO APN Ukrai'ny, 2006. – S. 358-360

Резюме. В статье сделан теоретический анализ методов диагностики коммуникативной компетентности будущих психологов.

В качестве теоретической основы содержательного анализа коммуникативной компетентности приняты представления о структуре предметной деятельности непосредственно ориентировочной и исполнительной частей действия, а также внутренних способов деятельности.

Рассмотрены критерии формирования основных принципов диагностики компетентности личности. Сделана попытка исследовать особенности методов диагностики компетентности с учетом специфики развития коммуникативной компетентности будущих психологов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативное взаимодействие, методы диагностики компетентности, инвентаризация компонентов компетентности, процесс коммуникации.

Summary. The theoretical analysis of diagnostic methods of the communicative competence of future psychologists is carried out in the article.

The conceptions of the structure of the subject activity oriented and executive actions, and the concept of internal means of activity were taken as the theoretical basis of the semantic analysis of communicative competence.

The criteria of forming of the basic principles of individual's diagnostic competence were examined. An attempt to investigate the peculiarities of the diagnostic methods taking into account the specific of the development of the communicative competence of future psychologists.

Key words: communicative competence, communicative interaction, methods of competence diagnostics, inventory of competence components, process of communication.

УДК 316.627

Н.В. КОРЧАКОВА

ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОСОЦІАЛЬНОСТІ

У статті обговорюються індивідуальні особливості розвитку просоціальної поведінки, аналізуються основні лінії досліджень типів просоціальної орієнтації, особистісні предиктори альтруїстичної поведінки. Обговорюється вплив гендерного фактору на розвиток просоціальної стратегії, виокремлюються питання гендерних переваг у поведінці допомоги та емпатії. Вплив кожного із факторів простежується у логіці вікової специфіки.

Ключові слова: просоціальна поведінка, просоціальні орієнтації, віковий розвиток, альтруїзм, емпатія, індивідуальні особливості, гендерний фактор

Постановка проблеми. Важливою лінією аналізу проблеми генезу просоціальних тенденцій є вивчення її особливостей у процесуальному і змістово-наслідковому аспекті. Обговоренню підлягають питання співвідношення різних форм поведінки і специфіки їх розвитку, соціокультурні та гендерні особливості процесу, індивідуальні особливості становлення різних форм просоціальності. Вивчення індивідуальної специфіки вікового розвитку просоціальності належить до важливих ліній наукового аналізу. У цьому контексті мова йде як про вивчення рівневих характеристик, так і вікову вибірковість різних типів поведінки. Як зазначав С. Л. Рубінштейн, лише при знанні і врахуванні індивідуальних особливостей кожної людини можна забезпечити усім людям найбільш повноцінний розвиток і застосування їх творчих можливостей та сил [1].

Метою повідомлення є виконання аналітичного дослідження, спрямованого на вивчення індивідуально-типологічних детермінант просоціального розвитку особистості. У роботі аналізуються дві системи змінних, що мають безпосередній вплив на соціальну поведінку людини: індивідуальні особливості просоціальної поведінки та гендерний фактор. Як показав аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, аналіз індивідуальних особливостей просоціальної орієнтації і поведінки інтенсивно розробляється у психологічній науці порівняно недавно. Як і загальна теорія просоціальності, ця лінія наукових пошуків більш інтенсивно представлена у зарубіжних виданнях. Над її розробкою працюють наукові колективи США, Німеччини, Норвегії, Швейцарії, Англії. Одним з перших досліджень, яке торкається питань індивідуальної специфіки просоціальної поведінки особистості є робота американських психологів під керівництвом професора Луї Пеннера (Penner L. A. et al., 1995 [14]; 2002 [13]). У їх роботі виокремлено як типи індивідуальних орієнтаційних установок, так і найважливіші особистісні риси, які зумовлюють різні типи просоціальної поведінки, багатогранність та індивідуальне розмаїття просоціальних реакцій. Зокрема до основних просоціальних орієнтацій віднесено дві тенденції: орієнтацію на співчуття та орієнтація на допомогу. При першому типі орієнтації люди мають розвинене почуття соціальної відповідальності, співпереживання, відчуття емоційного зв'язку з тими хто потребує допомоги, загострене почуття морального обов'язку. Другий тип орієнтації передбачає розвинені поведінкові установки, відчуття самоефективності у ситуаціях з потенційним просоціальним змістом. На рівні особистісних рис індивідуальні відмінності у просоціальності пов'язані із комунікабельністю, низьким рівнем сором'язливості, екстраверсією, поступливістю, розвиненим почуттям самоефективності. Ці риси об'єднують у загальний конструкт «просоціальна особистість», який забезпечує взаємозв'язок з кластерами просоціальних диспозицій та просоціальних дій [14].

Індивідуальна своєрідність зумовлена як факторами спадковості, так і особливостями соціалізації. Тому аналіз індивідуальних особливостей просоціального розвитку може об'єднувати різноманітні лінії наукових пошуків: вивчення природних витоків індивідуальної своєрідності просоціальних тенденцій, прояви ранніх форм поведінкової варіативності, аналіз детермінант, що спричиняють індивідуальні особливості, відмінність у функціонуванні соціального пізнання та морального розвитку, типологічних та особистісних характеристик, вікову зумовленість індивідуальних характеристик.

Дослідження засвідчують, що індивідуальні варіації значною мірою зумовлені генетично. У результаті проведення нейробіологічних і генетичних досліджень встановлено, що біологічні фактори відіграють суттєву роль у розвитку просоціальності. Перші наукові огляди з цього питання ми знаходимо у роботі MacLean P. D., виконаної у кінці 90-их років XX століття. За останні роки відбулося інтенсивне розширення досліджень цього спрямування. У них простежено зв'язок діяльності мозку і просоціальної поведінки. Близнюкові дослідження виявили, що є підстави для висновків про генетичну зумовленість безкорисливої поведінки. Зокрема останні наукові спостереження, проведені на монозиготних і дизиготних близнюках у західних і східних культурах показали наявність 55 відсоткової дисперсії у просоціальній поведінці дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, зумовленої генетичним фактором (Hur Y.M., 2007, [11]).

Ще більш значимим фактором виникнення індивідуальної своєрідності у розвитку просоціальної поведінки є процес соціалізації та первинні ознаки індивідуалізації. Досить яскравим прикладом у цьому плані є результати експериментального дослідження, спрямованого на вивчення індивідуальних відмінностей розвитку просоціальної поведінки у період раннього дитинства (Gross R. L., 2015, [8]). Однією із ліній цього дослідження було простеження впливу характеру соціалізації на рівень дитячого соціального розуміння та готовність до просоціальної поведінки. Виявилось, що надто активна позиція батьків у стимулюванні просоціальної поведінки послаблює здатність дітей до самостійного аналізу і розуміння ситуації, що позначається на характері інтелектуального компоненту поведінки і матиме у подальшому негативні наслідки. Це вказує на те, що батьківська поведінка може виступати одним із джерел індивідуальних відмінностей у розвитку дитячої просоціальності. Другим джерелом індивідуальної своєрідності розвитку просоціальної поведінки є первинні диспозиційні відмінності в уважності дітей до соціальної і емоційної інформації, рівні пізнавального налаштування на соціальний світ та соціальної активності.

Як показують наукові спостереження, віріабільність у просоціальній поведінці виникає з моменту зародження її первинних форм у період раннього дитинства. Це виявляється як у складності, так і частоті просоціальних дій (Brownell C. A. et al., 2006; 2013; Warneken F. et al., 2006; Svetlova S. et al., 2010; Dunfield K. A. et al., 2011). Аналізуючи індивідуальну своєрідність просоціальних дій дітей раннього віку, психологи пов'язують ці особливості з різними процесами. Найчастіше у наукових дослідженнях обговорюються критерії *соціального пізнання* та процеси *самопізнання*. При аналізі детермінації індивідуальної своєрідності просоціальної поведінки підкреслюється, що мова йде про нормативні процеси, відмінність у яких виявлятиметься у темпах і рівнях розвитку. Зокрема у одному із останніх досліджень було встановлено, що індивідуальні відмінності у соціальному розумінні в ранньому віці (18-30 місяців) прогнозують відмінності у емпатійній чутливості та частоті просоціальних проявів у домашніх умовах, хоча предикторами процесів обміну та інструментальної допомоги ці процеси не виступають. Пояснюючи цю закономірність автори вказують на те, що різні типи просоціальної поведінки мають різні когнітивні механізми. Емпатія передбачає проникнення у внутрішні стани іншого, отже вимагає належного рівня соціального пізнання, у той час як допомога спирається на вміння аналізувати операційно-технічну сторону людської діяльності [8]. Аналіз ранніх форм просоціальної поведінки повинен включати не лише визначення критерію частоти проявів, але і особливості стильових характеристик. Як показують дослідження, ці показники поведінки мають високу

онтогенетичну стійкість і відповідно виконують прогностичну функцію (Caspi A. et al., 2003).

Детермінуючою основою індивідуальної специфіки просоціального розвитку є особливості функціонування самопізнання. Встановлено, що просоціальні реакції можуть з'явитися у поведінці дітей за умови розвитку самоусвідомлення, яке забезпечує розрізнення себе і іншого. У цілому, досліджень присвячених аналізу індивідуальних особливостей самопізнання і їх взаємозв'язку з просоціальним розвитком небагато. (Brownell C. et al., 2009; Garner P. W., et al., 2008), хоча первинна інформація цього типу вже існує. Зокрема встановлено, що самопізнання у ранньому віці пов'язане з особливостями емпатійного реагування на дистрес дорослих та однолітків.

Обговорюючи питання індивідуальної своєрідності розвитку позитивних форм соціальної поведінки, необхідно зазначити, що існує зв'язок між певними рисами особистості і просоціальністю. Зокрема в наукових дослідженнях обговорюється ідея зв'язку соціальної тривожності і поведінки. Отримані дані вказують на те, що цю диспозиційну характеристику можна розглядати у якості предиктора просоціальної поведінки у дитячому та підлітковому віці (Culotta C. M., Goldstein S. E., 2008). У той же час зазначимо, що дослідження, виконані з дітьми раннього віку, залежності просоціальної поведінки від типу темпераменту не виявили. Жодна з динамічних характеристик особистості (страх, боязкість, тривожність) не продемонстрували зв'язок ні з соціальним пізнанням, ні з просоціальною поведінкою [8].

Одним із виявів індивідуальної своєрідності є схильність людини до певного типу просоціальної поведінки. Встановлено, що вияв цієї закономірності чітко простежується з юнацького періоду. У науковій літературі ми зустрілися з описом шести різновидів просоціальної поведінки: альтруїстичний, анонімний, публічний, екстремальний, емоційно насичений, викликаний (Carlo G. et al., 2002 [4, с. 31]). Характеризуючи їх, психологи вказують на те, що диференційна вибірковість у типах соціальної поведінки має ще і гендерний контекст.

Питання гендерної специфіки просоціального розвитку передбачає аналіз двох взаємопов'язаних питань: існування переваг чи рівноцінності статей у просоціальній поведінці та детермінація особливостей реалізації просоціальної стратегії статевим зумовленими змінними. Вирішення першого питання пов'язано із порівнянням рівня просоціальності і емпатійності представників жіночої і чоловічої статі, зіставленням частоти просоціальних дій, аналізом онтогенетичних аспектів гендерних переваг та диференціацій у сфері допомоги, підтримки, розподілу матеріального ресурсу, співчуття. Вирішення другого питання передбачає встановлення гендерної специфіки просоціальних орієнтацій, вибірковості щодо видів і форм просоціальної поведінки, вікових відмінностей просоціальної поведінки дівчат і хлопців.

Для нашого дослідження особливе значення мають пошуки відповіді на питання гендерної специфіки просоціальності, які здійснюються у галузі психології розвитку. Зазначимо, що у вирішенні вищезначених питань існує багато дискусійності та неузгодженості позицій. Вони пов'язані як із складністю і розмаїттям форм просоціальної поведінки, так і значними відмінностями у організації наукових досліджень та неузгодженістю критеріальних показників, які використовуються для виведення певних закономірностей. Все ж, не дивлячись на існування розбіжностей у вирішенні питань, необхідно визнати існування певних загально прийнятих ідей. Зокрема це стосується визнання переваг жіночої статі у реалізації просоціальних тенденцій. Ми зустрілися з різною логікою доведення цієї закономірності. Обговорюється самозвіти як підстава для визнання вищих показників просоціальних дій, аналізується рівень сформованості особистісних рис, які вважаються предикторами просоціальної поведінки, описується специфіка вікової диференціації у розумінні і реалізації просоціальних форм поведінки. Встановлено, що саме жінки частіше приймають участь у співробітництві та в емпатійній підтримці [5]. У той же час, мета-аналітичні дослідження вказують на наявність гендерних відмінностей у крос-культурних моделях поведінкових нахилів і типів взаємодії представників двох статей. Існує

певна специфіка у виборі форм сприяючої поведінки. Для чоловіків основними формами допомоги є інструментальна підтримка, у той час як для жінок більш типовою є схильність до співчуття і співпереживання. Тип поведінки значною мірою зумовлюється також складністю ситуацію. Допомога в екстремальних ситуаціях більш властива для чоловіків. Аналіз спостережень у сфері розподілу ресурсу вказують на вищий рівень взаємності у жінок, особливо коли мова йде про альтруїстичний розподіл, що передбачає втрати для себе (Andreoni J. & Vesterlund L., 2001), їх більшу чутливість до корпоративної благодійності. Зазначимо, що гендерні відмінності виявляються навіть на рівні установочних конструктів та ціннісних орієнтацій. Зокрема встановлено, що жінки надають більшого значення альтруїзму як соціально-психологічній цінності. Аналізуючи гендерну налаштованість на різні типи просоціальної поведінки психологи зазначають, що дівчата віддають перевагу альтруїстичним видам просоціальної поведінки, яка виникає у відповідь на прямі заклики (викликана поведінка). Для дівчат значимим є підвищене емоційне забарвлення ситуації. У той час як критерій публічності для них є менш значимий, ніж для хлопців. Відносно юнаків існує думка, про значимість соціального схвалення як одного із провідних факторів, які стимулюють просоціальні самовияви. Як показують результати досліджень, хлопчики виявляють вищу активність у ситуаціях, які передбачають схвалення інших, або ж нагадують рицарство. Дівчатка більш просоціальні, коли мова йде про добровільно мотивовану турботу про інших, їх благополуччя; у ситуаціях які мають яскраве емоційне забарвлення. Зазначимо, що відносно екстремних типів просоціальності гендерна вибірковість не простежується [4]. Існує припущення, що ця різниця виникає на основі відмінностей у програмах соціалізації чоловіків і жінок. Таким чином чоловіки і жінки мають багато схожого у загальних соціальних програмах просоціальної поведінки, але відрізняються певними акцентами у конкретних типах поведінки та орієнтації. Вплив фактору статі здійснюється з використанням різних типів інформаторів. Найбільші переваги жіночої статі виявляється у самозвітах. Ця закономірність виявляється навіть при обстеженні дитячих періодів.

Починаючи з дошкільного віку, при вивченні гендерної специфіки просоціальної поведінки особливу увагу зосереджують на розвитку моральних орієнтацій дітей і підлітків. Ця лінія аналізу започаткована ще С. Гілліган. Сучасні мета-аналітичні огляди вказують на існування певних відмінностей у двох типах орієнтацій: орієнтації на догляд та дотримання принципу справедливості. Як показують дослідження, перший тип орієнтацій більш яскраво простежується у дівчат, вони виявляють вищу чутливість до реакцій цього типу, як на рівні когнітивних налаштувань, так і поведінкових реакцій (Jaffee S., 2000, [12]). Навіть у період дошкільного дитинства прогнози дівчаток щодо поведінки персонажів більш чітко зорієнтовані на просоціальні форми взаємодії, ніж судження хлопчиків. Простежуючи поведінкові стратегії дітей молодшого шкільного віку (7-9 років), психологи констатують, що за критеріями миролюбності, просоціальності та кооперативної взаємодії з дорослими гендерні переваги виявляються на користь представниць жіночої статі (Etxebarria I., 2003, [6]). Аналізуючи ставлення підлітків до просоціальної поведінки підкреслюють, що саме дівчатка надають цим формам взаємодії унікального значення. Ці висновки були зроблені на основі опитування про роль допомоги іншим, яке охоплювало віковий діапазон підлітків від 12-ти до 17-ти років. Гендерний розрив значень найвищий у кінці обстежуваного періоду (Beutel A. M., Johnson M. K., 2004, [2]).

Як відомо, просоціальна поведінка досить розмаїта, тому виникає необхідність оцінювати не лише загальні тенденції гендерної специфіки, але й відмінності у різних формах соціально значимої поведінки. Як показали дослідження, така специфіка дійсно простежується. Вивчаючи особливості соціального обміну та емпатійного відгуку у підлітків двох субкультур було встановив, що представниці жіночої статі демонструють вищі показники за всіма параметрами. Існує суттєва відмінність у емоційному житті хлопців і дівчат, що позначається на характері просоціальної поведінки. Дівчата демонструють і декларують легкість в обміні і розумінні емоціями. Спільне використання предметів породжує у них глибші почуття близькості з партнером, що зумовлює підвищення соціальної

підтримки. (Singh-Manoux A. 2000, с. 93, [17]). Як показали дослідження, гендерний фактор впливає на сприйняття особистісних рис суб'єкта просоціальної діяльності та характер екстерналізації проблем (Gwen R., et al., 2008, [9]). Зокрема, при оцінюванні просоціальної поведінки і особистісних рис однолітків, 13-ти річні підлітки пов'язують поступливість, приємність і сумлінність перш за все з поведінкою дівчат. Згідно їх позицій ці риси для хлопців виявляються обернено пропорційно пов'язаними із злочинністю, у той час як статистично значущі зв'язки із просоціальною поведінкою відсутні. Це вказує не лише на відмінність у приписуванні корисності, але й наявність певної гендерної упередженості у оцінці просоціальної поведінки. У свідомості підлітків просоціальна поведінка більш міцно пов'язана з жіночою особистістю.

При аналізі гендерного аспекту розвитку просоціальності значна увага зосереджується на вивченні особливостей емпатійних реакцій у представників обох статей. Найбільш типовим висновком з цього питання є визнання ідеї про вищий рівень емпатійності у представниць жіночої статі. Дослідження проводилися відносно різних періодів онтогенезу, але найбільш інтенсивно аналізується підлітковий період, оскільки в цей період відбуваються важливі процеси у соціо-когнітивному розвитку. Зокрема, зіставляючи рівні емпатійності молодших підлітків (10-12 р.) іспанські психологи приходять до висновку про наявність переваг для представниць жіночої статі. (Garaigordobil M., et al., 2006, [7]). Подібні результати були встановлені і відносно усього підліткового періоду та ранньої юності. Досліджуючи взаємозв'язок особистісних характеристик (емпатія, самооцінка, імпульсивність, схильність до пригод) з просоціальною та агресивною поведінкою у період 10-18 років автори приходять до висновку, що з точки зору гендерних відмінностей, дівчата отримують більш високі показники як за більшістю факторів просоціальної поведінки, так і емпатії (Calvo A. J. et al., 2001, [3]). Як і у попередніх дослідженнях, автори пояснюють ці відмінності різними моделями соціалізації. Виховання дівчат більшою мірою зорієнтоване на розвиток комунікативних навичок налагодження теплих міжособистісних стосунків. Уміння розуміти почуття іншого, переживати їх більше пов'язане із жіночими ролями. Результати цього дослідження узгоджуються з висновками багатьох інших досліджень (Garaigordobil, et al., 2006 [7]; Litvack-Miller W. et al., 1997; Lozano A. M. et al, 2007; Mestre V. M. , et al., 2004; Sánchez-Queija I. et al., 2006, [16]). Зокрема Litvack-Miller W., описуючи чотири основні компоненти емпатії (прийняття перспективи, фентезі, емпатійна стурбованість, особистісний дистрес) зазначає, що дівчата 2-6-го класів у цілому більш емпатійні ніж хлопці. З віком емпатійні тенденції посилюються. Найбільшу прогностичну роль у цьому процесі відіграє емпатійна стурбованість та прийняття перспективи, саме вони можуть розцінюватися як предиктори просоціальної поведінки. Вивчаючи генезис емпатії у період з 10-до 18 років Calvo A. J. та її колеги (2001) виявили, що цей процес має позитивні показники лише для дівчат. Вказуючи на вищий рівень емпатійності дівчат у період з 13 до 19 років іспанські психологи простежують двосторонній зв'язок між рівнем співчуття і близькими стосунками з друзями [4, с. 267]. Саме високий рівень диспозиційної емпатії сприяє налагодженню інтимних стосунків, отримуючи при цьому широку можливість для подальшого розвитку. Аналіз динамічних аспектів цієї зумовленості вказує на певну неузгодженість результатів. У одних роботах зазначають, що статева диференціація збільшується із зростанням віку (Fabes R. A. and Eisenberg N.; Sanchez-Queija I.), у інших зазначається, що гендерні відмінності емпатії з віком зменшуються. Зокрема у дослідження Tobarí (2003) виявлено зменшення гендерних відмінностей із настанням підліткового віку. Схожу закономірність зафіксовано і відносно відмінностей у асоціальних формах поведінки.

Зіставляючи показники емоційної і когнітивної емпатії психологи роблять припущення про відсутність гендерної диференціації у сфері когнітивних складових та наявність відмінностей у емоційній. До таких висновків приходять Lafferty J., при вивченні емпатії у 12-14 річних підлітків. У той же час існують дані про наявність гендерних відмінностей у емоційному розумінні з перевагою для дівчат (Sunew E. Y., 2004).

Причину переваг дівчат у сфері емпатії, як і взагалі про соціальної поведінки, більшість психологів вбачають у різних типах соціалізації жінок і чоловіків. Вищий рівень соціалізованості дівчат сприяє розвитку навичок орієнтування на взаємодію, тепло у міжособистісних зв'язках. Емоційна чутливість більш характерна для жіночих ролей. Тому засвоєнням стереотипних гендерних ролей може сприяти посиленню просоціальних тенденцій (Eisenberg N., 2005). Протягом усього дорослого віку жінки мають вищі показники альтруїзму ніж чоловіки та більш низькі бали по агресії (Rushton J. P. et al., [15]). У той же час варто відмітити, що при виборі поведінкових стратегій за принципами егалітаризм-альтруїзм жінки значно частіше віддають перевагу егалітарним мотивам при розподілі ресурсу. Це характерно як для дорослої (Güth W., et al., 2007) так і підліткової вибірки (Almas I. et al., 2010; Fehr E. et al, 2011). Як зазначає німецький дослідник Fehr E., у віковій групі від 16 до 17 р. приблизно третина представниць жіночої статі діють у відповідності до даного мотиву, у той час як у чоловічій вибірці цей мотив є характерним лише для кожного п'ятого (Fehr E., 2013, с.14).

Цікавою ідеєю, яка обговорюється у психологічній літературі є також питання про відмінність у наслідках просоціальної активності для особистісного розвитку представників двох статей, загальної лінії їх соціалізації. Підтримка інших людей має значний позитивний вплив на самосвідомість як хлопців, так і дівчат, але особливу стимулюючо-компенсаторну роль альтруїстична поведінка відіграє у профілактиці асоціальних форм поведінки, що є особливо значимо для хлопців-підлітків (13-18 років), які виховуються у несприятливих соціальних умовах (Bowman N., Brandenberger J., Lapsley, 2015).

Висновки. Питання індивідуальної специфіки розвитку просоціальної поведінки та її гендерних особливостей належить до нових продуктивних напрямків психологічного аналізу проблеми. Виконане аналітичне дослідження дозволяє стверджувати, що індивідуальна специфіка про соціального розвитку починає виникати з раннього дитинства . Фундаментальну роль у цьому процесі відіграють когнітивні процеси соціального пізнання та само розуміння. У розвитку емпатійних відгуків певну роль відіграють типологічні особливості дитини. Починаючи з дошкільного віку індивідуальні варіації поведінки значною мірою зумовлюються засвоєнням моральних інстанцій. У наступні вікові періоди предиктором про соціальних форм поведінки виступають ціннісні орієнтації, які зумовлюють як вибірковість у видах, так і стратегіях дій.

Питання впливу статі на розвиток просоціальних стратегій є досить дискусійним. Можна виокремити дві лінії її аналізу: вивчення переваг певної статі щодо просоціальної поведінки та виокремлення її гендерної своєрідності. Не зважаючи на те, що не у всіх дослідженнях ідея гендерних переваг отримала підтвердження, все ж найбільш загальноприйнятою ідеєю є визнання вищої схильності жіночої статі до альтруїстичної поведінки та наявності гендерної специфіки у всіх видах сприяючої поведінки на кожному з етапів онтогенезу.

Список використаних джерел

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2002. – 720с.
2. Beutel A. M. Gender and Prosocial Values During Adolescence: a Research Note / A. M. Beutel, M. K. Johnson // The Sociological Quarterly. – Vol. 45 (2). – pp. 379-393.
3. Calvo A. J. Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, auto-concepto y género / Calvo A., González R., M. C. Martorella // Infancia y Aprendizaje, 2001. – 93. – pp. 95-111
4. Carlo G. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents / G. Carlo, B. A. Randall // Journal of Youth and Adolescence. – 2002. –31:1. – pp. 31-44.
5. Eisenberg N. Prosocial development / Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T.: Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development : L. In N. Eisenberg (Vol.

- Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.). – New York: Wiley, 2006. – Vol. 3. – pp. 646–718.
6. Etxebarria I. Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar / I. Etxebarria, P. Apodaca, A. Eceiza, M. J. Fuentes, Y. M. J. Ortiz // *Infancia y Aprendizaje*. – 2003. – Vol. 26 (2). – pp. 147-161
 7. Garaigordobil M. Empatía en niños de 10 a 12 años / M. Garaigordobil, P. G. De Galdeano // *Psicothema*. – 2006. – Vol. 18, nº 2. – pp. 180-186.
 8. Gross R. L. Individual differences in toddlers' social understanding and prosocial behavior: disposition or socialization? / R. L. Gross, J. Drummond, W. E. Waugh, M. Svetlova, C. A. Brownell // *Front. Psychol.* – 2015. – Vol. 6. – pp. 600.
 9. Gwen R. Gender Differences in Patterns of Association Between Prosocial Behavior, Personality, and Externalizing Problems / G. R. Pursell, B. Laursen, K. H. Rubin, C. Booth-LaForce, L. Rose-Krasno // *J Res Pers.* – 2008. – Vol. 42(2). – pp. 472–481.
 10. House B. R. Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies / B. R. House, J. B. Silk, J. Henrich // *National Acad. Sciences*. – 2013. – Vol. 110. – no. 36. – pp. 14586–14591.
 11. Hur Y. M. Genetic and environmental contributions to prosocial behaviour in 2- to 9-year-old South Korean twins / Y. M. Hur, J. P. Rushton // *Biology Letters*. – 2007. – Vol. 3(6). – pp. 664–666.
 12. Jaffee S. Gender differences in moral orientation: A meta-analysis / S. Jaffee, J. S. Hyde // *Psychological Bulletin*. – 2000. – Vol. 126(5). – pp. 703–726.
 13. Penner L. A. Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: an interactionist perspective / Penner L. A. // *Journal of Social*. – 2002. – vol. 58, no. 3. – pp. 447–467.
 14. Penner L. A. Measuring the prosocial personality / L. A. Penner, B. A. Fritzsche, J. P. Craig, T. R. Freifeld // *Advances in Personality Assessment*: Eds. J. Butcher and C. D. Spielberger. – NJ. – 1995. – Vol. 10. – pp. 147–163.
 15. Rushton J. Altruism and aggression: The heritability of individual differences / J. P. Rushton, D. W. Fulker, M. C. Neale, D. K. B. Nias, H. J. Eysenck // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – Vol. 50(6). – pp. 1192–1198.
 16. Sánchez-Queija I. Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia / I. Sánchez-Queija // *Revista de Psicología Social*. – 2006. – Vol. 21 (3). – pp. 259–271.
 17. Singh-Manoux A. Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion // *Psicothema*. – 2000. – Vol. 12. – pp. 93–100.

References

1. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn – SPb.: Piter, 2002. – 720s.
2. Beutel A. M. Gender and Prosocial Values During Adolescence: a Research Note / A. M. Beutel, M. K. Johnson // *The Sociological Quarterly*. – Vol. 45 (2). – pp. 379–393.
3. Calvo A. J. Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, auto-concepto y género / Calvo A., González R., M. C. Martorella // *Infancia y Aprendizaje*, 2001. – 93. – pp. 95–111
4. Carlo G. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents / G. Carlo, B. A. Randall // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2002. – 31:1. – pp. 31–44.
5. Eisenberg N. Prosocial development / Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T.: *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* : L. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.). – New York: Wiley, 2006. – Vol. 3. – pp. 646–718.
6. Etxebarria I. Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar / I. Etxebarria, P. Apodaca, A. Eceiza, M. J. Fuentes, Y. M. J. Ortiz // *Infancia y Aprendizaje*. – 2003. – Vol. 26 (2). – pp. 147–161
7. Garaigordobil M. Empatía en niños de 10 a 12 años / M. Garaigordobil, P. G. De Galdeano // *Psicothema*. – 2006. – Vol. 18, nº 2. – pp. 180–186.

8. Gross R. L. Individual differences in toddlers' social understanding and prosocial behavior: disposition or socialization? / R. L. Gross, J. Drummond, W. E. Waugh, M. Svetlova, C. A. Brownell // *Front. Psychol.* – 2015. – Vol. 6. – pp.600.
9. Gwen R. Gender Differences in Patterns of Association Between Prosocial Behavior, Personality, and Externalizing Problems / G. R. Pursell, B. Laursen, K. H. Rubin, C. Booth-LaForce, L. Rose-Krasno // *J Res Pers.* – 2008. – Vol.42(2). – pp. 472–481.
10. House B. R Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies / B. R. House, J. B. Silk, J. Henrich // *National Acad. Sciences.* – 2013. – Vol. 110. – no. 36. – pp.14586–14591.
11. Hur Y. M. Genetic and environmental contributions to prosocial behaviour in 2- to 9-year-old South Korean twins / YM Hur J. P. Rushton // *Biology Letters.* – 2007. – Vol. 3(6) . – pp. 664-666.
12. Jaffee S. Gender differences in moral orientation: A meta-analysis / S. Jaffee, J. S. Hyde // *Psychological Bulletin.* –2000. – Vol. 126(5). – pp. 703-726.
13. Penner L. A. Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: an interactionist perspective / Penner L. A. // *Journal of Social .* – 2002. –vol. 58, no. 3. – pp. 447–467.
14. Penner L. A. Measuring the prosocial personality / L. A. Penner, B. A. Fritzsche, J. P. Craiger, T. R. Freifeld // *Advances in Personality Assessment: Eds. J. Butcher and C. D. Spielberger.* – NJ. – 1995. – Vol. 10. – pp. 147–163.
15. Rushton J. Altruism and aggression: The heritability of individual differences / J. P. Rushton, D. W. Fulker, M. C. Neale, D. K. B. Nias, H. J. Eysenck // *Journal of Personality and Social Psychology.* –1986. – Vol. 50(6). – pp. 1192-1198.
16. Sánchez-Queija I. Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia / I. Sánchez-Queija // *Revista de Psicología Social.* – 2006. – Vol. 21 (3). – 259-271.
17. Singh-Manoux A. Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion // *Psicothema.* – 2000. – Vol. 12. – pp. 93-100.

Резюме. В статье обсуждаются индивидуальные особенности развития просоциального поведения, анализируются основные линии исследований типов просоциальной ориентации, личностные предикторы альтруистического поведения. Обсуждается влияние гендерного фактора на развитие просоциальной стратегии, выделяются вопросы гендерных предпочтений в помогающем поведении и эмпатии. Влияние каждого из факторов прослеживается в логике возрастной специфики.

Ключевые слова: просоциальное поведение, просоциальные ориентации, возрастное развитие, альтруизм, эмпатия, индивидуальные особенности, гендерный фактор

Summary: The paper discusses the development of the individual features of prosocial behavior, analyzes the main researches that deal with the types of prosocial attitudes, and highlights the issue of personality predictors of altruistic behavior. The influence of gender-related factors on the development of prosocial strategies and gender preferences in helping behavior and empathy are discussed in the paper. Age-related features of altruism, empathy and prosocial behavior are analyzed by the author.

Key words: prosocial behavior, prosocial attitudes, age-related development, altruism, gender.

УДК: 159.923.2

Р.С. КУЛАКОВ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

У статті обґрунтовується доцільність формування професійних домагань особистості у ранній юності, адекватна самооцінка яких задає стратегію і тактику психологічного супроводу професійного самовизначення учнів старшого шкільного віку. З'ясовано, що специфіка професійно-орієнтованої діяльності учнів сучасної старшої школи формується на основі адекватної самооцінки минулого і теперішнього, а реалістичні уявлення про власне професійне майбутнє фокусуються в адекватному й усвідомленому реалістичному рівні домагань.

Ключові слова: старшокласники, професійне самовизначення, професійна діяльність, професійні домагання, самооцінка.

Постановка проблеми. Дослідження професійних домагань особистості і їхньої адекватної самооцінки вже не одне десятиліття перебуває в центрі уваги вітчизняних вчених. Актуальною дана проблема є й для ранньої юності, оскільки виявлені психологічні особливості їх функціонального перебігу дозволять створити умови для активізації рефлексивних механізмів професійного самовизначення старшокласника у навчально-виховному процесі сучасної школи. Проте, не дивлячись на помітні досягнення у психолого-педагогічному обґрунтуванні проблем професійного самовизначення школярів, мають місце значні труднощі в їх практичній реалізації.

Зважаючи на означене вище **метою статті** є обґрунтування доцільності формування професійних домагань особистості у ранній юності, адекватність яких задає стратегію і тактику професійного самовизначення особистості у ранньому юнацькому віці.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень. Відзначимо, проведений нами аналіз досліджень свідчить, що професійне самовизначення особистості вивчається науковцями за кількома напрямками. Згідно першого напрямку досліджуються особистісні характеристики, які визначають детермінанти професійного становлення особистості у різних вікових періодах її розвитку (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, А.Асмолов, І.Бех, Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, С.Максименко, В.Моляко, В.М'ясищев, С.Рубінштейн).

Представники другого напрямку (Є.Климов, Г.Костюк, К.Платонов, Л.Долинська, Н.Побірченко) зосереджуються на вивченні зовнішніх факторів, які впливають на ефективність професійного самовизначення особистості. Отримані результати використовуються для удосконалення навчально – виховного середовища розвитку дитини старшого шкільного віку, у якому відбувається процес визначення і усвідомлення ними свого місця у майбутньому професійному світі.

Згідно третього напрямку вченими (В.Носков, В.Тарасун, Г.Костюк, І.Булах, Л.Фомічова, Н.Коломенський, Н.Пов'якель, О.Скрипченко, П.Лушин, Р.Павелків, Ю.Приходько) досліджуються сенситивні періоди професійного розвитку особистості в онтогенезі та філогенезі й визначаються напрями активізації рефлексивних механізмів професійного самовизначення особистості. Отримані результати використовуються для диференціації та індивідуалізації змісту, форм і методів психологічного супроводу професійного самовизначення сучасних старшокласників. Саме результати досліджень вчених цього напрямку є надзвичайно важливими для дослідження психологічних особливостей формування професійних домагань особистості у ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Розкриємо сутність поняття „професійні домагання старшокласника” Вперше поняття „рівень домагань” у наукові дослідження 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.

Зазначимо, перше 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 спонукає людину встановлювати низький рівень домагань і підвищувати його після успіху поступово, а бажання реалізувати гранично можливий успіх продукує високий початковий рівень домагань [8].

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 багатьох сучасних дослідників з проблеми професійне самовизначення, домагання особистості визначаються як потреба в певній самооцінці, яка прийнята і схвалена індивідом [7].

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 заниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка [1].

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.

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.

Таким чином самооцінка й рівень домагань старшокласника визначають сформованість його готовності до обґрунтованого професійного самовизначення і досягнення у майбутньому професійного успіху в обраній діяльності.

Зазначимо, 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.

Зупинимось на характеристиці вимог сучасних суб'єктів ринкового господарювання до особистісних характеристик фахівця, які дозволять розкрити протиріччя між діючим попитом сучасного ринку праці ні фахівців та професійними домаганнями сучасної молоді. Проведений нами аналіз сучасних експериментальних досліджень виявив, що в останні десятиліття з поміж трьох компонентів (люди, техніка і технологія, фінанси) забезпечення ефективності та конкурентоспроможності будь-якого виробництва домінуючими визначаються виробничі сили. У структурі вимог до фахівця у нашій країні в останні десятиліття першочергове значення надається особистісним характеристикам людини, а лише потім рівню її загальної та фахової підготовки [2].

Зупинимось коротко і на характеристиці вимог вільних робочих місць до потенційних її споживачів. Серед них у соціальному розвитку особистості вимагається вміння працювати в колективі та зберігати його виробничу стабільність. Особливо наголошується керівниками підприємств на здатності фахівця сформувати „ядро” колективу та залучитися до створення психологічного комфорту у ньому, як основи виробничої стабільності суб'єкта господарювання.

У духовному розвитку підприємцями важливого значення надається прагненню працівника до підвищення професіоналізму, як здорового способу здійснити успішну кар'єру. Також у цій групі виокремлюються вимоги до особистості такими поняттями як: самовіддача, самореалізація, самовираження, самовдосконалення, усвідомлення відповідальності, стабільність [8].

У групі вимог до фахової підготовки домінуючими характеристиками потенційного працівника визначено компетентність, творче розкріпачення та бажання підвищувати кваліфікацію. За ранговими показниками на першому місці роботодавцями відзначається створення умов для кращого розвитку творчого потенціалу особистості. На другому місці – стимулювання розвитку самостійності людини і на третьому, лише, - підвищення професійно-кваліфікаційної структури підготовки людини в період оволодіння професією.

Отже, достатньо високий попит на фахівців, розуміння суб'єктами господарювання важливості людського чинника на виробництві, та високий рівень безробіття в країні визначає діюче на ринку праці об'єктивне протиріччя між бажаннями людини здобути хорошу професію та високими вимогами цих професій до її виконавців. Таке протиріччя між особистістю та середовищем і є тією визначальним у вирішенні сучасною молоддю протиріччя між власними професійними домаганнями, їхньою адекватною самооцінкою та вимогами професій сучасного ринку праці. Таке протиріччя є спонукальною силою до вироблення стратегія поведінки особистості: прагнення досягнути успіху або ж прагнення уникнути невдачі.

Далі ми зупинимось на розумінні сучасною молоддю необхідності власної активності у вирішенні питання професійного самовизначення. З цією метою нами було проведено дослідження, головним завданням якого було визначення учнями старшої школи вимог сучасного ринкового середовища до фахівців та знання ними шляхів їх власної активності для забезпечення в майбутньому себе відповідною професійною діяльністю.

Першим нашим кроком стало дослідження у старшокласників ціннісних пріоритетів вибору майбутньої професії. Для цього дітям пропонувалося пронумерувати десять ціннісних пріоритетів вибору майбутньої професії за порядком їх значущості та обрати серед них один з домінуючих. Анкетування проводилося у жовтні місяці, тобто в першій половині навчального року. Отримані результати засвідчили, в структурі ціннісних пріоритетів сучасних старшокласників домінують матеріальні чинники, що стверджує про гостру необхідність задоволення первинних потреб фізичного існування людини. Таких учнів серед десятикласників виявилось 51,6% і вагоме зростання представників цієї групи школярів у 11 класі (58,4%). Одержані результати свідчать про те, що цінність праці розглядається учнями старшої школи як джерело отримання засобів для життя. До того ж наголошення старшокласниками важливості у майбутній професії набуття високого соціального статусу

теж розглядається як засіб отримання грошової винагороди (учні 10 класу - 21,8%, а учні 11 класу - 22,8%).

Визначені нами вище об'єктивні вимоги до фахівців сучасного ринкового господарювання та висновки дослідників у галузі психології розвитку особистості засвідчують про віддалене розуміння сучасними старшокласниками значення глибокої і постійної роботи над собою для їх професійного зростання в майбутньому. Та незначна частина серед досліджуваної групи учнів (з них учнів 10 класу - 6,5%, а учнів 11 - 12,0%), що визначила ціннісним пріоритетом професійного самовизначення можливість самореалізації в майбутній професії не впливає на загальну картину здобутих результатів. А це означає складність проблеми сучасної молоді людини що обирає майбутню професію.

Оскільки вибір майбутньої професії серед старшокласників детермінується переважно отриманням матеріальної винагороди за виконаний обсяг послуг чи робіт, то нам було необхідно виявити також наскільки учні усвідомлюють фактори від яких залежить розмір грошової винагороди фахівця. Для цього ми запропонували школярам прорангувати значення факторів успішної професійної діяльності, від яких, в першу чергу, залежить розмір матеріальної винагороди. Для зручності обробки ми згрупували означені фактори за такими показниками: професійна майстерність (професійні знання та вміння, професійний досвід, кваліфікація), об'єктивно задані умови праці (тривалість робочого часу, посада, продуктивність праці, якість праці), особистісні характеристики фахівця (відповідальність, активність, самостійність, здатність до ризику, чесність).

В цілому аналіз результатів дав нам можливість стверджувати, що сучасні старшокласники не в повній мірі розуміють вимоги ринкового середовища. Не усвідомлюють також учні важливості тих чинників, що визначають правильно узгоджені власні можливості з вимогами конкретних професій і опосередковано впливають на професійну стабільність в майбутньому.

Серед опитаних нами учнів виявилось, що домінуючими у професії для отримання високих прибутків є група характеристик професійної майстерності. Серед показників цієї групи факторів десятикласники віддали перевагу професійним знанням та вмінням. Учні 11 класу вважають найважливішим чинником рівня грошової винагороди фахівця професійну кваліфікацію. Одностайними виявилися всі учні щодо професійного досвіду. Особистісним характеристикам професіоналізму фахівця, незважаючи на попит роботодавців, учні старшої школи відвели найнижчі місця. Отримані результати подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1

Оцінка старшокласниками факторів від яких залежить розмір грошової винагороди фахівця (рангові місця)

Фактори рівня грошової винагороди фахівця	Рангові місця	
	10 клас	11 клас
Професійний досвід	2	2
Кваліфікація	4	1
Тривалість робочого часу	10	13
Посада	3	11
Продуктивність праці	12	3
Професійні знання та вміння	1	4
Якість праці	5	5
Можливості сім'ї	9	9
Відповідальність	7	10
Активність	6	8
Самостійність	8	7
Здатність до ризику	11	6
Чесність	13	12

Зроблені нами вище висновки актуалізували ще одне гостре питання. Оскільки ціннісним пріоритетом для учнів старшої школи є розмір матеріальної винагороди, якої можна досягнути в майбутньому завдяки професійній майстерності, то доцільно було також

з'ясувати у них уявлення про вплив об'єктивних та суб'єктивних складових професійної діяльності на можливість отримати статус безробітного. Для цього дітям було запропоновано виділити серед поданих нами та дописати власні фактори, які визначають стабільність зайнятості професіонала на ринку праці. Отримані результати подаємо в таблиці 2.

Аналіз результатів дав нам можливість з'ясувати, що незважаючи на домінуючі чинники зростання у професії, все ж стати безробітним в сучасних умовах молодь вважає зовсім інші причини. З поміж інших найголовнішим фактором, який приводить людину до безробіття, на думку учнів старшої школи, є невідповідність можливостей людини вимогам професії. Ми зазначали вище, що розмір грошової винагороди фахівця визначається учнями його професійною майстерністю. Тому це свідчить про розуміння учнями старшої школи важливості правильного вибору майбутньої професії, який узгоджений з вимогами ринкового професійного середовища, тобто сформовані адекватні професійні домагання.

Таблиця 2

Оцінка старшокласниками факторів, як перешкод для працевлаштуватися
(рангові місця)

Групи старшокласників	Фактори стабільності професіонала на ринку праці				
	Відсутність достатньої кількості вакансій	Невідповідність вимогам професії	Недостатній рівень оплати праці	Неготовність до роботи в ринкових умовах	Невміння працювати в колективі
Учні 10 класу	4	1	5	3	2
Учні 11 класу	-	1	-	2	3

З одержаних результатів відкривається і певна динаміка зміни у розумінні учнями значення для майбутньої професії різних факторів. Старшокласники впродовж навчання доходять висновку про важливість особистісних чинників для стабільного професійного зростання. Перше місце у випускному класі учні відводять фактору невідповідності фахівця вимогам обраної професії, його неготовності до роботи в ринкових умовах, невміння працювати в колективі. До того ж проаналізовані нами дослідження вікових особливостей розвитку дітей молодшого юнацького віку стверджують про можливість і необхідність створення умов для їх особистісного самовизначення.

Зазначимо, зроблені нами вище висновки актуалізували ще одну проблему учнів старшої школи. Її сутність полягає в дослідженні активності особистості в питанні вирішення проблеми професійного самовизначення. Для визначення активності дитини у професійному самовизначенні ми скористалися розробленою С.Крягжде концепцією розвитку професійних інтересів учнів, згідно якої професійне становлення особистості варто розглядати крізь призму динаміки розвитку її професійних інтересів. Під цією динамікою, вважає вчений, потрібно розуміти вибірково-пізнавальне та активне ставлення особистості до обраної чи бажаної професії.

На першому етапі у дитини виникає інтерес „споживача”, який характеризується лише позитивним сприйняттям інформації про окремі сторони професії. Наступний етап С.Крягжде пов'язує з активним пошуком підтвердження позитивних емоцій про професію, який приводить до спроби дитини зайнятися цією справою. Результатом активності учня є сформований у нього інтерес „діяча”. За умови, коли дитина у практичній діяльності не лише спробувала себе у певному виді діяльності, але й отримала від цього задоволення, у неї виникає бажання повторити цю діяльність. У такий спосіб, на думку дослідника, інтерес „діяча” трансформується власне у професійний інтерес. Такий рівень розвитку інтересу є необхідною умовою професійного самовизначення особистості [4].

Ми скористалися означеною класифікацією для визначення включеності особистості у різноманітні види діяльності, що формують її самооцінку й професійні домагання. З цією

метою нами було вивчено активність старшокласників в цілеспрямовано організованій позакласній та позаурочній роботі. Аналіз отриманих нами результатів засвідчив, переважна частина учнів старшої школи визначилася з напрямками діяльності, які в майбутньому складуть основу їх професійної праці. Учні з достатньо розвиненим професійним інтересом повністю включилися у визначений вид пізнавально-перетворюючої діяльності. Вони відвідують гуртки, секції, факультативи, займаються дрібним заробітком, активно вивчають фахову літературу тощо. В одинадцятому класі, як правило, діти вже знають що потрібно для оволодіння улюбленою професією. Більшість серед випускників загальноосвітньої школи цієї групи досліджуваних відвідують підготовчі курси і відділення вищих навчальних закладів. До того ж переважна частина з них остаточно визначилася з відповідним факультетом вузу. Група учні з рівнем розвитку інтересу „діяча” теж достатньо активні. Проте розуміння важливості майбутньої професії у них обмежується лише вибором навчального закладу.

Висновки. Отже, підведемо підсумки проведеного нами дослідження. В 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. При цьому 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.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
2. Васильев В.В. Система адаптації робітників до професійної діяльності / В.В Васильєв. – Дніпропетровськ: ДДУ, 1999. - 300 с.
3. Коломинский Н.Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательных школ в учебной деятельности и межличностных отношениях / Н.Л. Коломинский // Автореф. дис. канд. психолог. наук – Минск, 1972 – 21с.
4. Крягжде С.П. Управление формированием профессиональных интересов / С.П. Крягжде // Вопросы психологии. – 1985. - №3. - С. 45 - 53.
5. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р.Корсини и А.Ауэрбаха – Санкт – Петербург, 2003. – 862 с.
6. Гапоненко А.В. Диагностика готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению / А.В. Гапоненко // Школа и производство. – 2006. – №3. – С.10-16.
7. Професійне самовизначення старшокласників: Метод. посіб. / Д.О.Закатнов, О.В.Мельник, О.В.Осипов та ін.; Упоряд. Л. Шелестова. – К. : Шкільний світ: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 127 с.

8. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности. Школа профессионального самоопределения: Учебно-методическое пособие / Н.О.Михальчук, В.И.Носков, А.В.Кальянов и др. – Донецк, 2006. – 172 с.
9. Сторожева Г. О. Профессиональном самоопределении учащихся / Г. О Сторожева // Воспитание школьников. – 2004. – №10. – С. 37-44.

References

1. Bozhovich L.I. Izbrannye psihologicheskie trudy. Problemy formirovaniya lichnosti / Pod red. D.I.Fel'dshtejna. – M.: Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 1995. - 212 s.
2. Vasyl'jev V.V. Systema adaptacii' robitnykiv do profesijnoi' dijal'nosti / V.V Vasyl'jev. – Dnipropetrovs'k: DDU, 1999. - 300 s.
3. Kolominskij N.L. Samoocenka i uroven' pritjazanij uchashhihsja starshih klassov vspomogatel'nyh shkol v uchebnoj dejatel'nosti i mezhlichnostnyh otnoshenijah / N.L. Kolominskij // Avtoref. dis. kand. psiholog. nauk – Minsk, 1972 – 21s.
4. Krjagzhde S.P. Upravlenie formirovaniem professional'nyh interesov / S.P. Krjagzhde // Voprosy psihologii. – 1985. - №3. - S. 45 - 53.
5. Psihologicheskaja jenciklopedija / Pod red. R.Korsini i A.Aujerbaha – Sankt – Peterburg, 2003. – 862 s.
6. Gaponenko A.V. Diagnostika gotovnosti starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniju / A.V. Gaponenko // Shkola i proizvodstvo. – 2006. – №3. – S.10-16.
7. Profesijne samovyznachennja starshoklasnykiv: Metod. posib. / D.O.Zakatnov, O.V.Mel'nyk, O.V.Osypov ta in.; Uporjad. L. Shelestova. – K. : Shkil'nyj svit: Vyd. L.Galicyna, 2006. – 127 s.
8. Professyonal'naja oryentacyja kak determynanta kar'ery lychnosti. Shkola professyonal'nogo samoopredelenija: Uchebno-metodycheskoe posobyje / N.O.Myhal'chuk, V.Y.Noskov, A.V.Kal'janov y dr. – Doneck, 2006. – 172 s.
9. Storozheva G. O. Professyonal'nom samoopredelenyy uchashhyhsja / G. O Storozheva // Vospytanye shkol'nykov. – 2004. – №10. – S. 37-44.

Резюме. В статье обосновывается необходимость формирования профессиональных притязаний личности, адекватная самооценка которых определяет стратегию и тактику психологического сопровождения профессионального самоопределения учеников старшего школьного возраста. Выяснено, что специфика профессионально-ориентированной деятельности учащихся современной старшей школы формируется на основе адекватной самооценки прошлого и настоящего, а реалистичные представления о собственном профессиональном будущем фокусируются в адекватном и осознанном реалистичном уровне притязаний.

Ключевые слова: старшекласники, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, профессиональные притязания, самооценка.

Summary. In clause necessity of formation of professional claims of the person which adequate self-estimation determines strategy and tactics of psychological support of professional self-determination of pupils of the senior school age is proved. It was found out that the specific professionally-oriented activity of students of contemporary high school is based on adequate self-esteem of the past and present, and a realistic understanding of their own professional future which is focused within adequately informed and realistic claims.

Key words: senior students, professional self-determination, professional activity, professional claims, self-esteem.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Резюме. У статті аналізуються основні психологічні аспекти співвідношення понять виховання, моральність, мораль. Характеризуються особливості психологічного супроводу морального виховання молодших школярів в умовах навчальної діяльності. Визначено основні напрямки і компоненти формування моральних цінностей у молодших школярів, а також завдання морального виховання підростаючого покоління. Обґрунтовано роль навчальної діяльності у формуванні моральних цінностей учнів початкових класів.

Ключові слова: мораль, моральність, моральні цінності, моральне виховання, молодші школярі, навчальна діяльність.

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

Мета цього повідомлення полягала у розкритті особливостей психологічного супроводу морального виховання молодших школярів в умовах навчальної діяльності

У «Тлумачному словнику» В. Даля подаються такі визначення: «Вдача (нравъ) - взагалі, одна половина або одна із двох основних властивостей духу людини. Розум і вдача разом утворюють дух (душу у вищому значенні); до вдачі відносяться: воля, любов, милосердя, страсті та ін., а до розуму: розум, ум, пам'ять та ін. Моральний - добронравний, добродісний, благосний, совісний, гідний, чистий серцем громадянин» [3].

Моральність - термін, що найчастіше вживається в мові й літературі як синонім моралі, іноді - етики. У «Короткому словнику» з філософії поняття «моральність» прирівняне до поняття «мораль». Мораль (латинське *mores*-вдачі) - норми, принципи, правила поведінки людей, а також людська поведінка (мотиви вчинків, результати діяльності), почуття, судження, у яких виражається нормативна регуляція відносин людей один з одним і суспільним цілим (колективом, класом, народом, суспільством). В. Даль тлумачив слово «мораль» як «моральне учіння, правила для волі, совісті людини». Він вважав: «Моральний - протилежний тілесному, плотському, духовний, щиросердечний. Моральний побут людини важливіше побуту предметного» [3].

У більш вузькому значенні поняття «моральність» - це внутрішня установка індивіда діяти згідно зі своєю совістю й на основі вільної волі - на відміну від моралі, яка, поряд із законом, є зовнішньою вимогою до поведінки індивіда. Мораль діє ззовні, обмежуючи й контролюючи поведінку людини. Моральність має протилежну спрямованість, зсередини людської свідомості в зовнішній світ. Мораль вимагає від людини правильності, моральність же спонукає його до щирої симпатії, любові [6].

Результати теоретичного дослідження. Розглянемо, як визначається дефініція «моральність» у різних словниках. С. Ожегов так тлумачив моральність: «Моральність - це внутрішні, духовні якості, якими керується людина, етичні норми, правила поведінки, обумовлені цими якостями» [10]. У «Тлумачному словнику» дається таке визначення моральності: «1. Сукупність норм, що визначають поведінку людини. 2. Поведінка людини, що ґрунтується на таких нормах».

Мислителі різних століть трактували поняття «моральність» по-різному. Ще в давній Греції в працях Аристотеля про моральну людину підкреслювалося: «Морально прекрасно називають людину, сповнену гідності... Адже про моральну красу говорять із приводу чесноти: морально прекрасним називають слухну, мужню, розсудливу, що й взагалі володіє всіма чеснотами людину». На переконання Платона, «Тільки моральне життя робить людину істинно щасливою як у цьому, так і в іншому житті» [2, 6].

Досить ґрунтовно сутність понять «моральність», «моральні цінності» розкривається в дослідженнях Б. Лихачова, А. Макаренка, І. Свядковського, В. Сухомлинського. А. Гусейнов і Г. Іррлітц висвітлюють моральність як спосіб соціальної регуляції, ціннісного ставлення до світу, суспільну форму відносин між людьми, як те, що залишається в міжлюдських відносинах, якщо позбавити їх предметно зумовленого змісту.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні на основі узагальнення наукової інформації у сфері психолого-педагогічної науки щодо проблеми моралі, моральності, моральних цінностей, морального виховання спробуємо визначити особливості психологічного супроводу морального виховання молодших школярів в умовах навчальної діяльності

Формування моральності в людині здійснюється через виховання. Моральне виховання особистості дитини є одним з найважливіших завдань школи, головним стрижнем всебічного розвитку особистості.

Формування - це двосторонній процес, заснований на взаємодії викладача й учнів. Формування передбачає усвідомлення учнями конкретних явищ як цінностей або не цінностей, певне їх до них ставлення [1].

Дуже високо оцінював значення морального виховання Л. Толстой: «Із усіх наук, які повинні знати люди, найголовнішою є наука про те, як жити, роблячи якнайменше зла і якнайбільше добра».

У вихованні молодших школярів, як вважає Ю. Бабанський, стороною, що домінує, буде моральне виховання: діти опановують прості норми моральності, вчать відповідати їм у різних ситуаціях.

У «Педагогічному словнику» моральне виховання визначають так: «Моральне виховання - цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів і вироблення навичок і звичок моральної поведінки».

Згідно з теорією І. Підласого, моральне виховання - це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття й поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам суспільної моралі [6]. Моральне виховання - це двосторонній процес. Він полягає у впливі вихователів на вихованців і в їх відповідних діях, тобто в засвоєнні ними моральних понять, у переживанні свого ставлення до морального й аморального у вчинках і у всій поведінці.

Поняття «моральне виховання» розмаїте. Саме тому видатний педагог В. Сухомлинський, розробивши виховну систему про всебічний розвиток особистості, цілком обґрунтовано зауважував, що її системотворча ознака - моральне виховання. В. Сухомлинський зазначав: «Ніхто не вчить маленьку людину: «Будь байдужою до людей, ламай дерева, зневажай красу, над усе став своє особисте». Уся справа в одній, у дуже важливій закономірності морального виховання. Якщо людину вчать добру - учать уміло, розумно, наполегливо, вимогливо, у результаті буде добро. Учать злу (дуже рідко, але буває й так) - у результаті буде зло. Не вчать ні добру, ані злу - однаково буде зло, тому що й людиною її треба зробити». Великий педагог вважав, що «непохитна основа моральності закладається в дитинстві й ранньому отроцтві, коли добро й зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови яскравої наочності, очевидності морального змісту того, що вона бачить, робить, спостерігає» [4].

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

1. Формування моральної свідомості.
2. Виховання й розвиток моральних почуттів.
3. Вироблення вмінь і звичок моральної поведінки.

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

Моральне виховання виконує кілька функцій: надає широке уявлення про моральні цінності людського життя й культури; впливає на формування моральних уявлень, понять, поглядів, суджень, оцінок і на цій основі на формування моральних переконань; сприяє осмисленню й збагаченню власного морального досвіду школярів; коректує знання в галузі моралі, отримані з різних джерел; сприяє моральному самовихованню особистості.

Одним з основних термінів морального виховання є поняття «моральні цінності» [5; 6].

Так, В. Тугаринов надає таке визначення цінностям: «Цінності - суть предмети, явища природи і їх властивості, які потрібні (спостережувані, корисні, приємні та інше) людям певного суспільства або класу й певної особистості як засоби задоволення їх потреб і інтересів, а також ідеї й спонукання як норми, цілі або ідеал» [11].

У «Психолого-педагогічному словнику» Є. Рапацевича поняття «цінностей» використовується для тлумачення об'єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали й виступають завдяки цьому як еталони [6].

Таким чином, можна стверджувати, що цінність - це позитивне значення об'єктів матеріального й духовного світу з погляду задоволення матеріальних або духовних потреб особистості й суспільства. На основі аналізу досліджень в галузі аксіології (З. Равкин, В. Тугаринов, О. Дробницький, Т. Любимова і ін.) є виокремлено такі групи цінностей: моральні, інтелектуальні, соціальні, релігійні, естетичні, валеологічні, матеріальні.

Отже, цінності є результатом розвитку потреб вищого рівня у людини. Моральні цінності - вищі цінності людини, головними й визначальними їх категоріями є категорії добра й совісті, честі й блага; вони охоплюють сукупність дій (служіння), принципів, норм моральної поведінки й складаються на основі тих реальностей і вчинків, через призму котрих людина оцінює, схвалює, тобто сприймає їх як добрі, благі, слухні [1, 11].

Головна функція моральних цінностей полягає в тому, щоб сформувати в підростаючого покоління моральну свідомість, стійку моральну поведінку й моральні почуття, виробити активну життєву позицію кожної людини, звичку керуватися у своїх учинках, діях, відносинах почуттям громадського обов'язку. Моральна свідомість і поведінка дітей формуються в єдності - це кардинальні принципи вітчизняної психологічної науки.

Цінності містять у собі елементи морального виховання, найважливіші складові внутрішньої культури людини, які, виражаючись в особистісних установах, властивостях і якостях, визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самої себе (Н. Асташова). Основою аксіології слугують філософські теорії цінностей, розроблені О. Дробницьким, О. Здравомисловим, М. Каганом, В. Тугариновим та ін.

Цінність із погляду психологічної науки розглядається як психолого-педагогічне утворення, в основі якого лежить ставлення особистості до середовища й самої себе. Таке ставлення являє собою результат ціннісного акту особистості, який включає суб'єкт оцінки, оцінюваний об'єкт, рефлексію із приводу оцінки і її реалізації. В освітньому процесі ціннісні орієнтації виступають як об'єкт діяльності учителя й учнів.

Поза людиною й без людини поняття «цінностей» існувати не може, тому що воно являє собою особливий людський тип значимості предметів і явищ. Цінності не первинні, вони виходять із співвідношення світу й людини, підтверджуючи значимість того, що створило людство у процесі історії. У суспільстві будь-які події, так чи інакше значимі, будь-яке явище виконує ту або іншу роль [8].

Моральні цінності формуються на основі моральних понять, оцінок, суджень, а також переконань, які, в остаточному підсумку, і визначають поведінку й вчинки людини. Морально переконана людина - глибоко упевнена у справедливості моральних норм, визнає необхідність їх виконання. Щоб виховати в учнів певні моральні цінності, потрібно ставити школярів в умови, у яких ці якості проявляються й закріплюються [8]. Традиційно особлива увага в школі приділяється таким моральним цінностям, як доброта, чесність, повага до старших, дружба, ставлення до праці, справедливості, ставлення до батьків, природи, скромність, захист Родина, сміливість, витривалість, шляхетність, почуття власної гідності,

уміння поводитися. Іноді дружбу відносять до соціальних цінностей і визначають як близькі відносини, засновані на взаємній довірі, прихильності, спільності інтересів.

Формування - це процес становлення особистості в результаті впливу спадковості, середовища, освіти й власної активності особистості [1].

Традиційно виділяють три напрямки формування моральних цінностей.

Когнітивний, включає усвідомлення моральних ідеалів суспільства, прийнятих норм поведінки й вбудовування їх у внутрішній план дій.

Емоційний, що передбачає прийняття моральних ідеалів суспільства на позитивному рівні.

Поведінковий, що передбачає переживання моральних ідеалів суспільства як внутрішньої потреби.

Відтак можна зробити висновок про те, що на формування моральних цінностей впливають три компоненти: знання, емоції й воля. Це важливо враховувати при організації роботи, спрямованої на формування моральних цінностей [6].

Розглянемо перший компонент. Моральні знання стають переконаннями, за умови якщо вони проявляються в життєвому досвіді, продумані й критично перероблені вихованнями. Моральне переконання - це система життєвих ціннісних орієнтирів, які формуються в дітей у процесі переживання ними різних життєвих ситуацій як власні висновки про правильність або неправильність поведінки й ставлення до інших людей і до себе.

Змістовна сторона моральних понять обумовлена науковими знаннями, які учні одержують, опановуючи навчальні предмети. Самі знання про цінності мають не менше значення для загального розвитку школярів, ніж знання з конкретних навчальних предметів.

Другий компонент, - емоційний. Формування моральних цінностей неможливо охарактеризувати поза зв'язком інтелектуального й емоційного в особистісній сфері.

Емоції - це внутрішня діяльність, у ході якої первинна інформація про дійсність зазнає певного опрацювання, у результаті чого організм (особистість) одержує «аргументи до дії». Моральні емоції завжди тісно поєднані з моральними цінностями. Це обумовлене тим, що емоції найчастіше спрямовані на певний об'єкт і пов'язані з вираженням ставлення до нього. З одного боку, без співвіднесення із цінністю об'єкта не можна говорити про значимість емоцій стосовно нього. З іншого боку, характеристика емоцій як своєрідних оцінок дійсності або, точніше, одержуваної інформації про неї - загальноприйнята точка зору філософів, фізіологів і психологів. Емоція «зацікавлено» оцінює дійсність і доводить свою оцінку до організму мовою переживань.

Поява почуттів, емоційного стану може не тільки спричинити досить сильне переживання, але й перетворитися в спонукальну силу дій, стати однією із серйозних ланок, що визначає мотивацію поведінки людини. Поява нових, стійких видів емоційного ставлення й переживань змінює внутрішній світ людини [2, 4].

Третій елемент при становленні цінностей - внутрішня творча сила, воля - це вищий рівень регуляції особистості, який дозволяє їй протистояти неприйнятним для неї формам поведінки.

У реалізації моральних цінностей важливу роль відіграють механізми вольового регулювання. Чим вищий рівень засвоєння моральної цінності, тим значніші вольові зусилля застосовує молодший школяр для її реалізації. Між емоціями й волею існує тісний взаємозв'язок. Як вольова, так і емоційна сфери регулюють поведінку дитини. У вольових процесах емоційні й інтелектуальні моменти представлені в специфічному синтезі: афект у них виступає під контролем інтелекту [7].

Формування моральних цінностей - це цілісний психолого-педагогічний процес, відповідний до загальнолюдської моралі, організації всього життя школярів: діяльності, взаємин, спілкування з врахуванням їх вікових і індивідуальних особливостей. Результатом цілісного процесу є формування морально цільної особистості, у єдності її

свідомості, моральних почуттів, совісті, моральної волі, навичок, звичок, суспільно значущої поведінки. На думку Б. Лихачова, формування моральних цінностей відбувається за певним механізмом, описаним нижче.

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

Результатом морального виховання є моральна вихованість. Вона матеріалізується в суспільно цінних властивостях і якостях особистості, проявляється у відносинах, діяльності, спілкуванні. Про моральну вихованість свідчить глибина морального почуття, здатність до емоційного переживання, страждання, сорому й співчуття. Вона характеризується зрілістю моральної свідомості: моральною освіченістю, здатністю аналізувати, судити про явища життя з позицій морального ідеалу, надавати їм самостійну оцінку. Керувати формуванням моральної свідомості - значить закріплювати у учнів моральні знання.

Вищим рівнем моральної поведінки, мірилом моральної стійкості людини є свідоме володіння собою, збереження твердості, вірності моральним переконанням у будь-яких ситуаціях. Досвід моральної поведінки складається з низки моральних учинків, які проявляються в щоденних життєвих ситуаціях. Саме вчинок характеризує ставлення людини до навколишньої дійсності [4].

Навчальний процес тісно пов'язаний з орієнтацією молодших школярів на моральні цінності.

Важливу роль у формуванні моральних цінностей відіграє навчання в початковій школі. Із вступом до школи настає перелом в умовах розвитку дітей. Увесь уклад життя й цінностей стає іншим. У молодшого школяра відбувається інтенсивне формування якостей особистості, що обумовлюють можливість нових устремлінь і необхідного рівня ставлення до дійсності.

Молодші школярі усвідомлюють гарні й погані вчинки, навички ввічливого ставлення до навколишніх. Прагнення дітей стати школярами є гарним стимулом для формування моральних цінностей. Із приходом учнів до школи коло їх спілкування й обов'язків розширюється. Головним для дітей, як уже було сказано, стає навчання. Крім того, у школі вони повинні навчитися будувати моральні відносини з однокласниками й із учителем. Усвідомлення важливості нових обов'язків і прав визначає готовність дитини виконувати нові вимоги дорослих: сумлінно виконувати шкільні завдання, старанно опановувати знання, брати активну участь у житті класу. Психологи встановили, що молодший шкільний вік характеризується також підвищеною сприйнятливістю до засвоєння моральних правил і норм. Стрижнем виховання, що визначають моральний розвиток особистості в молодшому шкільному віці, є формування гуманістичного ставлення й взаємин дітей, опора на почуття, емоційну чуйність [1; 8].

На порозі шкільного життя виникає новий рівень самосвідомості дітей, що найбільш точно виражається словосполученням «внутрішня позиція». Факт становлення такої позиції внутрішньо проявляється в тому, що у свідомості дитини формується система моральних норм, яким вона намагається відповідати завжди й скрізь, незалежно від обставин [9]. Учителеві належить пріоритетна роль у формуванні особистості й навчанні школярів, у підготовці їх до життя й суспільства. Учитель завжди є для учнів прикладом моральності й відданого ставлення до праці.

Специфічною особливістю процесу формування моральних цінностей слід вважати те, що він тривалий і безперервний, а результати його відстрочені в часі.

Істотною ознакою процесу формування моральних цінностей є його концентрична побудова: розв'язок виховних завдань починається з елементарного рівня й закінчується більш високим. Для досягнення цілей використовуються всі види діяльності. Цей принцип реалізується з урахуванням вікових особливостей учнів [2].

Молодший шкільний вік - етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі. Дитина, котра поступила до школи, автоматично займає зовсім нове місце в системі відносин людей: у неї з'являються постійні обов'язки, пов'язані з навчальною діяльністю. Близькі дорослі, учитель, і навіть сторонні люди, спілкуються з дитиною не тільки як з унікальною особистістю, але і як з людиною, котра узяла на себе зобов'язання (неважливо вільно або із примусу) навчатися, як усі діти в її віці. У цей період закладається основа становлення особистісних якостей учня, формуються механізми пізнання ним навколишнього світу й себе. У молодшого школяра виникають такі психологічні новоутворення, що лежать в основі формування його особистісного ставлення до моральності, цінностей і поведінки відповідно до них: підвищена сприйнятливість до зовнішніх впливів; віра в істинність усього, чому вчать; здатність до засвоєння зразка; становлення волі; усвідомленість; уміння оперувати абстрактними поняттями; здатність до внутрішнього планування, керуючись свідомо поставленими цілями, моральними вимогами й почуттями й ін. [9].

У цьому віці відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки: дитина опановує власною поведінкою, більш точно й диференційовано розуміє норми поведінки у громадських місцях, проявляє підвищену увагу до моральної складові вчинків, прагне дати вчинку моральну оцінку, норми поведінки перетворюються у внутрішні вимоги до себе.

Проте для молодшого школяра характерна нестійкість моральних уявлень: свідомо ухвалюючи правила й «навчаючи» їх інших, вони мовби самі утверджуються в тому, що дійсно відповідає зразку, а за умови протиріччя між зразком і власною поведінкою, легко переконують себе в тому, що вони «зробили так випадково». Уявлення про формальний характер норм і правил перешкоджає нормальному становленню моральної сфери. Тому умовою морального розвитку дитини є знання моральних норм і розуміння їх цінності й необхідності [8].

Провідну роль у формуванні моральних цінностей дітей відіграє школа, де формуються моральні поняття й переконання й виробляються стійкі навички й звички

поведінки учнів. У дітей формуються моральні цінності за допомогою методів морального виховання: переконання, приучення, заохочення й покарання. За допомогою цих методів в учнів прищеплюються необхідні навички й звички поведінки, виховуються моральні почуття й вольові риси характеру [6; 9].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Вищевикладене дозволяє зробити висновки про те, що у більшості наукових досліджень традиційно виділяють три напрямки формування моральних цінностей: когнітивний, емоційний й поведінковий. У процесі формування моральних цінностей необхідно брати до уваги три істотні компоненти, а саме: знання, емоції й воля. Перспективи подальшого дослідження полягатимуть у розробці психологічних заходів, розвивальних занять, що сприятимуть психологічному супроводу морального виховання молодших школярів, профілактиці негативних проявів, пов'язаних із маніпулюваннями свідомості, а також сприяння особистісному становленню у молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності / М. Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. Психологическое исследование / Б. С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В. И. Даль. / Под редакцией И. А. Бодуэна де Куртенэ. издание «поставщиков Двора его императорского величества». – Спб., 4-е изд., 2003. – 912 с.
4. Критерії моральної вихованості молодших школярів: книга для вчителя/ Ред. І.Д. Бех, С.Д. Максименко. – К.: Радянська школа, 1989. – 96 с.
5. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К.: Высшая школа, 1987. – 223 с.
6. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Р. В. Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
7. Павелків Р. В. Дитяча психологія [Текст]: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008.- 432 с.
8. Савчин М. В. Моральна свідомість та самосвідомість особистості / М. В. Савчин. – Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 288 с.
9. Тарасова Г. И. Нравственная значимость современного урока [Текст] / Г. И. Тарасова // Начальная школа, 2010. – № 1. – С. 29-30.
10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. - 4-е изд., дополненное. - М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
11. Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников [Текст]: пособие для клас. руководителей / И. Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 2000. – 312 с.

References

1. Boryshevs'kyj M. J. Doroga do sebe. Vid osnov sub'jektivnosti do vershyn duhovnosti / M. J. Boryshevs'kyj. – K.: Akademvydav, 2010. – 416 s.
2. Bratus' B. S. Nравstvennoe soznanie lichnosti. Psihologicheskoe issledovanie / B. S. Bratus'. – M.: Znanie, 1985. – 64 s.
3. Dal' V. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka [Tekst] / V. I. Dal'. / Pod redakciej I. A. Bodujena de Kurtenje. izdanie «postavshhikov Dvora EGO IMPERATORSKOGO VELICHESTVA». – Spb., 4-e izd., 2003. – 912 s.
4. Kryterii' moral'noi' vyhovanosti molodshyh shkoljariv: knyga dlja vchytelja/ Red. I.D. Beh, S.D. Maksymenko. – K.: Radjans'ka shkola, 1989. – 96 s.

5. Mashbic E. I. Psihologicheskie osnovy upravlenija uchebnoj dejatel'nost'ju / E. I. Mashbic. – K.: Vysshaja shkola, 1987. – 223 s.
6. Pavelkiv R.V. Rozvytok moral'noi' svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkil'nomu vici: dys. ... doktora psyhol. nauk: 19.00.07 / R. V. Pavelkiv. – Rivne, 2005. – 455 s.
7. Pavelkiv R. V. Dytjacha psihologija [Tekst]: navch. posib. / R. V. Pavelkiv, O. P. Cygypalo. - K.: Akademvydav, 2008.- 432 s.
8. Savchyn M. V. Moral'na svidomist' ta samosvidomist' osobystosti / M. V. Savchyn. – Drogobych: RVV DDPU imeni Ivana Franka, 2009. – 288 s.
9. Tarasova G. I. Nravstvennaja znachimost' sovremennogo uroka [Tekst] / G. I. Tarasova // Nachal'naja shkola, 2010. – № 1. – S. 29-30.
10. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova / Rossijskaja akademija nauk. Institut russkogo jazyka im. V.V. Vinogradova. - 4-e izd., dopolnennoe. - M.: Azbukovnik, 1999. – 944 s.
11. Harlamov I. F. Nravstvennoe vospitanie shkol'nikov [Tekst]: posobie dlja klas. rukovoditelej / I. F. Harlamov. – M.: Prosveshhenie, 2000. – 312 s.

Резюме. В статье анализируются основные психологические аспекты соотношения понятий воспитание, нравственность. Характеризируются особенности психологического сопровождения нравственного воспитания младших школьников в условиях учебной деятельности. Определены основные направления и компоненты формирования нравственных ценностей в младших школьников, а также задания нравственного воспитания подросткового поколения. Обосновано роль учебной деятельности в формировании нравственных ценностей учеников начальной школы.

Ключевые слова: нравственность, нравственные ценности, нравственное воспитание, младшие школьники, учебная деятельность.

Summary. The article deals with main psychological aspects of correlation of upbringing, morality, moral concepts. The peculiarities of psychological guidance of moral upbringing of primary schoolchildren in the conditions of educational activity are characterized. The main directions and components of forming of moral values of primary schoolchildren and tasks of moral upbringing of young generation are defined. The role of educational activity in forming moral values of primary school schoolchildren is grounded.

Key words: moral, morality, moral values, moral upbringing, primary schoolchildren, educational activity.

УДК 378.147:159.9-051:[159.922.86-056.49]

Г.О. ЛУЦИК

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДЕВІАНТНИМИ ПІДЛІТКАМИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено актуальність роботи майбутніх психологів з девіантними підлітками. Проаналізовано теоретичні підходи до визначення готовності майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками, визначено зміст та структуру готовності майбутніх психологів. Доведено, що рівень підготовки майбутніх фахівців впливає на успішність перевиховання та адаптації до соціальних умов перебування девіантних підлітків.

Ключові слова: девіантна поведінка, девіантні підлітки, майбутні психологи, готовність майбутніх психологів до роботи, підготовка майбутніх фахівців.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день країна переживає складні часи. Кардинальні зміни в соціально-економічній, політичній і суспільній сфері накладають свій

негативний відбиток на інститути соціалізації молоді. Країною прокотилася низка деструктивних процесів, які позначилися на свідомості людей, особливо молоді. В умовах війни, розрухи, тотальної нестабільності, зuboжіння більшої частини населення України часто ігноруються норми та правила, які керують життям суспільства.

Деструктивні процеси відобразилися на всіх сферах суспільного життя, суттєво змінили свідомість та світогляд українців. Непроста ситуація у країні стала підґрунтям руйнування стереотипів та цінностей, зокрема спостерігається тенденція до зниження рівня вихованості молодого покоління, поширення негативних явищ, занепад моралі, відчуження від соціальних інститутів, які займаються вихованням молоді, зростанням злочинності, особливо серед підлітків.

У таких умовах зростає кількість дітей, які залишилися без контролю з боку батьків, кількість безпритульних. Як реакція на зміни в суспільстві у підлітків виникає негативізм, почуття невпевненості, агресивні реакції на зауваження дорослих. Окреслена ситуація призводить до збільшення випадків виникнення поведінки, що суперечить суспільним нормам.

Оскільки для підлітка одним з основних інститутів соціалізації залишаються освітні заклади, то педагогічні працівники повинні бути готовими до роботи з проблемними дітьми. Особлива роль у цьому процесі належить психологу, який має володіти не лише теоретичними знаннями, але й мати практичні навички роботи з підлітками з девіантною поведінкою.

Формування готовності майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками є однією з умов гуманізації освітньо-педагогічного процесу, який носить особистісно-орієнтований характер.

Часто педагогічні працівники навчального закладу упереджено ставляться до «важких» підлітків, що стає причиною неефективної корекційної роботи з ними. Таких дітей відносять до «групи ризику», вважають шкідливими для однолітків, насаджуючи їм відповідне клеймо. На девіантних підлітків часто не звертають уваги, ігнорують, не цікавляться їх проблемами, розвиваючи у них комплекс неповноцінності. Крім того, у системі виховання відсутній чіткий алгоритм роботи з девіантними підлітками, які перебувають на обліку служби у справах неповнолітніх, соціальної служби, проживають у притулках для неповнолітніх та є дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Тому актуальною є проблема підготовки майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками.

Метою статті виступив аналіз сутності та структури готовності майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками.

Стан дослідження проблеми. У сучасній психолого-педагогічній науці проблема готовності майбутніх фахівців як педагогічного феномену залишається актуальною, але недостатньо розробленою. Дослідженням змісту та структури підготовки займалися В. Безпалько, А.Капська, С.Литвиненко, В.Сластьонін, М.Фіцула та інші. Для з'ясування сутності окресленого питання важливими постають наукові праці дослідження підготовки фахівців до роботи з девіантними підлітками (Л.В.-В.Венланде, Г.А.Магомедов, М.О.Малькова, А.Ю.Мальцев та інші).

Результати теоретичного дослідження. Проблема вивчення девіантної поведінки та шляхів її попередження є визначальною та актуальною, оскільки така поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню та формуванню, розвитку громадянської самосвідомості. Девіантні форми поведінки стрімко поширюються та набувають особливих рис, тому інтерес до їх вивчення зростає як з боку фахівців, так і суспільства загалом.

Девіантна поведінка є комплексним явищем, тому його слід аналізувати враховуючи різні сторони даного феномену. На основі аналізу теоретичних підходів до сутності девіантної поведінки ми визначаємо, що це система дій та вчинків, які періодично повторюються індивідом та суперечать загальновизнаним соціальним правилам та зразкам, обумовлені

комплексом взаємопов'язаних соціальних, психологічних та педагогічних чинників і призводять до порушення внутрішньої рівноваги людини.

Враховуючи запити сучасного підлітка система виховання має ґрунтуватися на принципі зосередженості на розвитку особистості і передбачає передусім визнання пріоритету особистості, який повинен стати основою ідеології суспільства у сфері виховання, ціннісною орієнтацією. Даний принцип виховання вимагає демократичного стилю взаємодії суб'єктів, його гуманізації.

Тому, практичним завданням психолога є виявлення й розвиток усіх позитивних сил дитини, виховання усвідомлення своєї неповторності і спонукання до самовиховання та самореалізації, але важливо, щоб самореалізація дитини не суперечила інтересам та вимогам суспільства.

Однією з основних складових системи перевиховання девіантних підлітків є підготовка психологів до роботи з ними в умовах навчального закладу.

Готовність як комплексне явище є предметом вивчення філософії, психології, педагогіки. Вивчення готовності вивчається в різних аспектах, які пов'язані з дослідженням змісту, структури, рівнів даного феномену. Разом з тим, слід відмітити, що у психолого-педагогічній науці відсутній однозначний погляд на вказаний феномен. Готовність розглядається як «якість» особистості, як «психічний стан» або ж «особистісне утворення».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що підготовка – це запас знань, навичок та досвіду, які набуваються у процесі навчання, практичної діяльності [1, с. 373].

З цього ми можемо зробити висновок, що складовою підготовки є знання, які набуваються в процесі попередньої цілеспрямованої навчальної діяльності, практичні навички виконання певної діяльності, основою яких є періодично повторювальні вправи та досвід роботи, який виникає в процесі інтеріоризації теоретичних знань у практичні навички.

В рамках окресленого дослідження, нам цікавим є погляд М. Малькової, яка визначає готовність як орієнтування освіти на розвиток психологічних здібностей, творчих можливостей суб'єкта до майбутньої професійної діяльності, створення, розвиток і корекція вмінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій та обов'язків [4, с. 36].

Іншої точки зору дотримується і Л.В.-В. Венланде, яка розуміє готовність до роботи з підлітками девіантної поведінки як прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки. На її думку, підготовка має розглядатися як процес формування сукупності науково-педагогічних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок, а також якостей особистості, що обумовлюють ефективне вирішення завдань корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки [2, с. 67].

Значну увагу питанням професійної готовності до педагогічної діяльності приділяв В.О.Сластьонін [7], який визначав даний феномен як особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання. Ми погоджуємося з ним, що готовність постає як синтез взаємопов'язаних компонентів, до яких належать:

- 1) психологічна готовність, яка визначається як сформована спрямованість на педагогічну діяльність, наявність інтересу до предмета й потреби самоосвіти, розвиток професійного мислення;
- 2) науково-теоретична готовність – наявність необхідного обсягу знань, необхідних для професійної діяльності;
- 3) практична готовність – наявність сформованості на потрібні рівні умінь та навичок;
- 4) психофізична готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю й певною спеціальністю, формування професійно значимих особистих якостей.

Актуальною постає позиція В.М.Оржеховської, яка основними завданнями підготовки до роботи з девіантними підлітками визначає сформованість вміння і потребу творчого аналітичного мислення, підвищення фундаментальної підготовки, впровадження передового педагогічного досвіду роботи, скоординування дій педагогічних працівників, визначення оптимальних умов роботи з девіантами та інше [5].

Нам близькою є точка зору С.А.Литвиненко, яка розглядає готовність як результат професійно-педагогічної підготовки, як інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого обіймає мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний компоненти [3].

Дещо іншою постає позиція Н.П.Пихтіної, яка визначає готовність як інтегративну властивість особистості майбутнього вчителя, що характеризується наявністю в суб'єкта профілактичного впливу відповідної морально-психологічної позиції, яка інтегрує професійний інтерес, виробничий обов'язок, принципову особистісну оцінку та стимулює потребу власного пошуку навчально-виховних шляхів педагогічної профілактики на основі набутих знань і практичного досвіду [6].

Попри значну кількість підходів до визначення готовності слід зазначити, що всі вони не є суперечними за своєю суттю, а навпаки постають взаємодоповнюючими.

Узагальнюючи теоретичні підходи до визначення змісту готовності до майбутньої діяльності ми робимо висновок, що підготовка психолога являє собою процес цілісного системного утворення, яке включає в себе теоретичні знання, практичні вміння та креативні можливості їх реалізації в процесі безпосередньої роботи з підлітками з девіантною поведінкою. Важливою складовою підготовки психологів є мотиваційний аспект, який визначає бажання працювати з девіантами та можливість досягнення поставленої цілі у роботі з підлітками.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури щодо вивчення досліджуваного феномену ми вважаємо, що готовність майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками – це сукупність знань, умінь та навичок, які утворюють взаємодоповнюючий комплекс структурних компонентів, що дозволяють майбутнім фахівцям ефективно виконувати поставлені перед ними завдання, дотримуючись індивідуального підходу у роботі.

На нашу думку, робота з девіантними підлітками вимагає спеціальної підготовки майбутніх психологів. Суть спеціальної підготовки полягає у навчанні специфічним прийомам та методам встановлення взаємовідносин з особами, які мають певні відхилення та становлять «групу ризику». Оскільки психолого-педагогічна профілактика девіацій становить певний напрямок роботи майбутнього фахівця, то в процесі підготовки студентів у навчальному закладі потрібно враховувати особливості даного виду діяльності та сприяти оволодінню знаннями у відповідному напрямку.

Метою підготовки майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками є процес формування під час навчання у вищому навчальному закладі таких теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, які у майбутньому дозволять мати стійку мотивацію до ефективної роботи з девіантними підлітками.

Провівши пілотажне опитування студентів 3-го курсу психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету нами було встановлено, що 38% респондентів чітко визначають зміст девіантної поведінки, 34% студентів можуть охарактеризувати підлітків з девіантною поведінкою і лише 8% студентів готові з ними працювати. Результати проведеного опитування представлені у вигляді діаграми на рисунку 1.

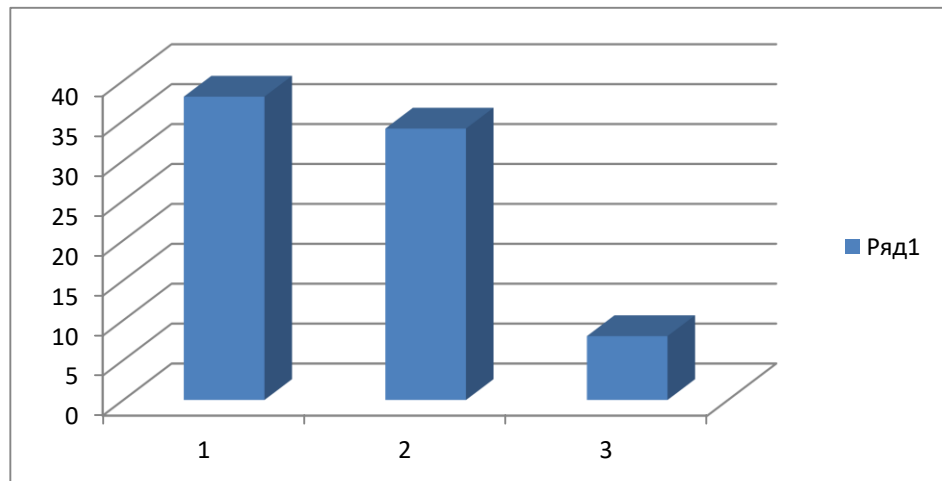


Рис. 1. Ставлення студентів-психологів до роботи з девіантними підлітками

1. Визначають зміст девіантної поведінки (38%)
2. Характеризують підлітків з девіантною поведінкою (34%)
3. Готові працювати з підлітками з девіантною поведінкою (8%).

Враховуючи результати проведеного опитування та актуальність окресленої тематики потребує подальшого вивчення питання структури готовності майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На нашу думку, підготовка майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками має ряд суттєвих недоліків: відсутність уніфікованої програми підготовки майбутніх фахівців, спеціальних предметів у навчальній програмі, які б дозволяли поглибити знання з девіантології; недостатня кількість навчальних годин, відведених на спеціальну підготовку фахівців з питань девіантної поведінки; неузгодженість методичних рекомендацій щодо організації навчально-виховної та профілактичної роботи з девіантами.

Тому, перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні компонентів та критеріїв готовності майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками, вивчення стану готовності та розробки моделі підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я. [Текст] – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.
2. Венландє Л.В.-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 [Текст]/ Лілія Вольдемар-Вікторівна Венландє. – Одеса, 2005. – 252 с.
3. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04[Текст] / С. А. Литвиненко. – Київ, 2005. – 435 с.
4. Малькова М.О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05[Текст] / Марина Олександрівна Малькова. – Луганськ, 2006. – 252 с.
5. Оржеховська В.М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / В.М.Оржеховська. Київ, 1996. – 440 с.
6. Пихтіна Н.П. Профілактика девіантної поведінки дітей і молоді: психолого-педагогічні та соціально-правові аспекти [Текст]: навч. посіб. / Н.П.Пихтіна, М. П.Пихтін, Т.Є. Федорченко ; за заг. ред. проф. В.М. Оржеховської ; Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. - Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2014. - 399 с.
7. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. [Текст] / В.А.Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 60 с.

References

1. Velykyj tlumachnyj slovnyk. Suchasna ukrai'ns'ka mova vid A do Ja. [Tekst] – Donec'k: TOV VKF «BAO», 2008. – 704 s.
2. Vjenlandje L.V.-V. Pidgotovka studentiv universytetu do roboty z pidlitkamy deviantnoi' povedinky: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Tekst]/ Liliya Vol'demar-Viktorivna Vjenlandje. – Odesa, 2005. – 252 s.
3. Lytvynenko S. A. Teoretyko-metodychni zasady pidgotovky majbutnih uchyteliv pochatkovykh klasiv do social'no-pedagogichnoi' dijal'nosti: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Tekst] / S. A. Lytvynenko. – Kyi'v, 2005. – 435 s.
4. Mal'kova M.O. Formuvannja profesijnoi' gotovnosti majbutnih social'nyh pedagogiv do vzajemodii' z deviantnymy pidlitkamy: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05 [Tekst] / Maryna Oleksandrivna Mal'kova. – Lugans'k, 2006. – 252 s.
5. Orzhehova V.M. Social'no-pedagogichni osnovy profilaktyky pravoporushen' vazhkovyhovuvanyh uchniv: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 [Tekst] / V.M.Orzhehova. Kyi'v, 1996. – 440 s.
6. Pyhtina N.P. Profilaktyka deviantnoi' povedinky ditej i molodi: psyhologo-pedagogichni ta social'no-pravovi aspekty [Tekst]: navch. posib. / N.P.Pyhtina, M. P.Pyhtin, T. Je. Fedorchenko ; za zag. red. prof. V.M. Orzhehova ; Nizhyn. derzh. un-t im. Mykoly Gogolja. - Nizhyn: NDU im. Mykoly Gogolja, 2014. - 399 s.
7. Slastenyn V.A. Formyrovanye lychnosti uchytelja v processe ego professyonal'noj podgotovky. [Tekst] / V.A.Slastenyn. – M.: Prosveshhenye, 1976. – 60 s.

Резюме. В статье определена актуальность работы будущих психологов с девиантными подростками. Проанализированы теоретические подходы к определению готовности будущих психологов к работе с девиантными подростками, определено содержание и структуру готовности будущих психологов. Доказано, что уровень подготовки будущих специалистов влияет на успешность перевоспитания и адаптации к социальным условиям пребывания девиантных подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, девиантные подростки, будущие психологи, готовность будущих психологов к работе, подготовка будущих специалистов.

Summary. In the article the relevance of future psychologists with deviant teenagers. Theoretical approaches to the definition of future psychologists to work with deviant adolescents, defined the content and structure of future psychologists. It is proved that the level of training of future specialists affects a re-adaptation and social living conditions deviant adolescents.

Key words: deviant behavior, deviant teenagers, future psychologists, psychologists future readiness for work, training future professionals.

УДК 140.8:159.9:378.091.212

Т.О. ЛУШИНА

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматриваются фундаментальные понятия, входящие в основу понимания и построения психологической структуры профессионального самосознания. Приводится семантический анализ каждого из понятий, его характеристика. Анализируются различные взгляды авторов на понимание сути каждого основополагающего понятия, входящего в основу понятия профессионального самосознания. Дается определение каждого понятия и выделяются ключевые проблемы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: картина мира, идентичность, сознание, самосознание, мировоззрение, научное мировоззрение, профессиональное самосознание.

Постановка проблемы. Профессиональное самосознание – это важный системообразующий элемент в обучении и становлении студента современного университета. Изучение профессионального самосознания студентов являлось предметом исследования специалистов из многих областей знаний: философия, социология, педагогика, психология. На сегодняшний день существует достаточное количество исследований профессионального самоопределения. При этом, профессиональное самосознание студентов мало рассматривалось с точки зрения его структурообразующей основы.

Нет ни одной работы посвященной проблеме изучения основополагающих понятий психологической структуры профессионального самосознания у студентов в современном техническом университете.

Таким образом, актуальность проблемы исследования заключается в необходимости изучения проблемы фундаментальных понятий, входящих в основу профессионального самосознания студентов в современном техническом университете.

Цель статьи. Цель – провести теоретический анализ понятия профессиональное самосознание, путем анализа фундаментальных понятий, входящих в основу его понимания у студентов современного технического университета.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть подходы к определению каждого из фундаментальных понятий профессионального самосознания; их соотношение с понятием профессионального самосознания;
2. Проанализировать фундаментальные понятия профессионального самосознания и взгляды на них различных авторов;
3. Выделить перспективу исследования психологической структуры профессионального самосознания студентов в современном техническом университете.

Анализ последних исследований и публикаций.

Обобщая работы, посвященные проблеме профессионального самосознания, можно выделить следующие направления исследования:

1. изучение сущности и структуры профессионального самосознания;
2. проблемы его формирования;
3. изучение роли научного мировоззрения в формировании у студентов профессионального мировоззрения.[12]

Среди последних работ, посвященных данной тематике, можно выделить следующие: исследование структуры профессионального самосознания (А.И. Афанасьева, И.Л. Андреева, Р.А. Арцишевский, И.А. Андреева, Е.А. Ануфриева, В.И. Бакштановский); исследование проблем формирования профессионального самосознания (С.Г. Барабанщикова, В. Ваккова, В.Д. Зотова, В.П. Иванов, С.М. Ковалев); исследование профессионального самосознания студентов (М.А. Кузнецова, В.И. Кузнецова, Л.Д. Климанская, О.В. Лармина, А.А. Любимова, В.П. Лысог, Н.И. Михальченко, П. Митева, Г.М. Новикова); исследование формирования профессионального самосознания (Л.В. Никонорова, Е.В. Попова, А.П. Печникова, П.Н. Решетов, А.С. Тонких, В.В. Шеляг, В.И. Шинкарука, К. Штаркс, А.П. Шептулина, Н.А. Шитова, В.А. Щербинина). [11]

Несмотря на большое количество работ по исследованию профессионального самосознания, проблема психологической структуры профессионального самосознания и ее компонентов остается до сих пор малоизученной.

Результаты теоретического исследования. В ходе проведенного теоретического анализа зарубежной и отечественной литературы, можно утверждать, что на сегодняшний день психологическая структура профессионального самосознания у студентов современного технического университета является неизученной. Для того, чтобы определить в дальнейших исследованиях саму психологическую структуру, мною был проведен анализ

фундаментальных понятий, которые являются основой для образования понятия "профессиональное самосознания", а также его понимания.

На мой взгляд, в качестве фундаментальных понятий для понимания сути профессионального самосознания можно выделить следующие: картина мира, идентичность, сознание, самосознание, мировоззрение и научное мировоззрение.

Выбор мною именно данных понятий обусловлен следующим: данные понятия неразделимо связаны между собой. Некоторые из них входят в структурные элементы друг друга. Например, мировоззрение и сознание входят в структуру картины мира. Самосознание является определяющим для идентичности, в данном случае профессиональной идентичности. Научное мировоззрение определяет устойчивую систему знаний в когнитивном компоненте профессионального самосознания. Понятия самосознания напрямую связано с изучаемым понятием.

При этом, из-за обширности и самостоятельности каждого из представленных мною понятий, нельзя отнести их лишь к структурным компонентам. Их можно рассматривать в качестве фундаментальных понятий, для определения сути профессионального самосознания и компонентов его психологической структуры у студентов технического университета в дальнейших исследованиях.

Ниже приведен анализ и характеристика каждого из понятий.

Исходя из того, как понимают картину мира социологи, психологи, психоаналитики и нейрофизиологи, её следует определить как: систему образов (и связей между ними) — наглядных представлений о мире и месте человека в нём, сведений о взаимоотношениях человека с действительностью (человека с природой, человека с обществом, человека с другим человеком) и самим собой. [4]

В научной литературе встречается большое разнообразие типов картины мира: научная, наивная, художественная, концептуальная, языковая, причинно-механистическая, физическая, чувственно-пространственная, биологическая, духовно-культурная, этническая, метафизическая, философская и др. Как можно заметить, выделенные типы картины мира, имея разные основания, в какой-то мере пересекаются и взаимодополняют друг друга. [4]

В психологии разные научные школы и направления использовали различные термины для обозначения обобщенного представления человека об окружающем мире, о себе и своем месте в нем, о взаимоотношениях с другими людьми и с действительностью в целом. [5]

Например Ж. Пиаже определяет понятие "картина мира", как "схема сознания", в свою очередь Дж. Брунер называет ее "субъективная картина мира", У. Дж. Келли - "система личных конструктов", "образ мира" у А. Н. Леонтьева, "внутренний мир человека" по Б. Г. Ананьеву. Авторы вышеперечисленных понятий объединяет стремление охарактеризовать ту область психического, которая отвечает за организацию опыта взаимодействия человека с окружающей действительностью, является фундаментальной опорой существования человека в качестве сознательного существа, помогает ему предсказывать и контролировать события, свое поведение и взаимоотношения с другими людьми. [5]

В отечественную психологию понятие "образ мира" ввел А. Н. Леонтьев для решения проблемы обобщения огромного эмпирического материала, накопленного при исследованиях восприятия человека. В дальнейших разработках С. Д. Смирнова и В. В. Петухова образ мира был расширен до интегрального, синтетического образования всей познавательной сферы личности. [4]

Идентичность — осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний. [1]

Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода Э. -Эриксона, является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и

поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире. [15]

А. Ватерман, говоря об идентичности, во главу угла ставит ценностно-волевые аспекты развития личности, хотя и не сводит все дело исключительно к ним. [1]

Представители школы символического интеракционизма, в частности И.Гоффман, не просто расчленяют понятие идентичности на составные части, но выделяют различные виды идентичности (социальная, личная, я-идентичность) в самостоятельные категории. При этом акцент делается на социальной обусловленности идентичности. [15]

Г. Брейкуэлл рассматривает идентичность как динамическую систему.

Сознание — это один из способов, которым объективная действительность отражается в психике человека. [8]

Существует внушительное количество школ, рассматривающих природу сознания.

В. Вундт и структуралисты искали природу сознания в самом сознании: они пытались разложить его на элементы и построить «химию души» - нечто вроде Периодической системы элементов для сознания. Однако выяснилось, что однозначное решение этой задачи невозможно - прежде всего потому, что выделение элементов сознания зависит от исходной позиции носителей сознания, пытающихся анализировать его содержание. [7]

Функционалист У. Джеймс определял сознание как жизненно важную функцию человека, живущего в сложной среде. У.Джеймс ввел «личностное» измерение сознания, считая, что сознательный опыт всегда переживается как «мой», как «принадлежащий мне». [7]

Гештальт-психология определяла сознание, как результат сложных преобразований по законам гештальта. [7]

Деятельностный подход в психологии проявлялся в принципе единства сознания и деятельности. В психоанализе сознание - пространство, которое порождается бессознательным и из которого вытесняются элементы, конфликтующие с главенствующим в сознании содержанием. В бихевиоризме сознание - это внутреннее поведение. Внутреннее поведение отличается от внешнего лишь тем, что в этом случае реакции столь слабы, что не могут быть замечены наблюдателем (например, мышление – это речь минус звук). Гуманистическая психология к сознанию относились серьезно, как к научному понятию, но описывали его противоречиво. Когнитивная психология определила, что сознание объясняется логикой процесса познания. [7]

Сознание – это особое психическое пространство по определению К.Ясперса. Самосознание относится к числу важнейших явлений психики. На сегодняшний день в интерпретации указанного психологического явления отсутствует концептуальное единство, что обусловлено как сложностью феномена самосознания, так и трудностями обобщения и приведения к единому знаменателю существующих в науке концепций самосознания. [13]

В целом сегодня под самосознанием понимается осознание человеком себя как индивидуальности, осознание своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, своего положения в обществе. Это целостная оценка самого себя как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа, которая является необходимым условием становления личности. [13]

На сегодняшний день существует многообразие подходов к понятию самосознания в исследованиях отечественной и зарубежной психологии. Решение вопросов о природе самосознания и соотношения сознания с самосознанием зависит от концепций, в рамках которых он рассматривается.

Так, представители интроспекционизма отождествляли психическое с сознанием, а сознание с самосознанием. Сторонники бихевиоризма, сведя всю психическую деятельность к механическим реакциями организма на внешние стимулы, впоследствии пришли к исключению сознания и самосознания из сферы психической жизни, к отрицанию роли сознания в поведении людей. Психологи идеалистического направления придерживаются мнения о врожденности самосознания. [13]

Феномен самосознания, который кажется чем-то очень простым и очевидным, в действительности оказывается очень сложным, многообразным, находящимся в весьма непростых отношениях со своим носителем, развивающимся и меняющимся в процессе включения человека в систему меж человеческих отношений, коллективной практической деятельности и профессионализации. Профессионализация, как форма становления субъекта деятельности, влияет на все уровни самосознания.

Формирование профессионального самосознания происходит на фоне социального опыта личности с включением этого опыта в «профессиональное Я» личности. [2]

Профессиональное самосознание – это совокупность знаний человека о своем внутреннем мире, чувствах, профессиональных интересах, способностях, своей оценки внешнего мира и других людей, своего положения в системе производства и производственных отношений. Профессиональное самосознание осуществляется через сознание своей профессиональной деятельности, но и прежде всего через осознание других людей, их реального взаимоотношения с внешним миром. [3]

Процесс профессионального самоопределения в сою очередь включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, картины мира, идентичности как личностной так и профессиональной, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала. [9]

Существует несколько подходов к пониманию профессионального самосознания. [6]

Б.Д. Порыгин считает, что профессиональное самосознание – это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. Автор делает основной акцент в профессиональном самосознании на познании и самооценки профессиональных качеств и отношении к ним. [6]

П.А. Шавир трактует это понятие, как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задачи профессионального самоопределения; осознание себя, как субъекта своей профессиональной деятельности. [6]

Данные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия. [3]

Таким образом, профессиональное самосознание – это процесс познания себя, формирования представлений о себе, выработки отношения к себе и саморегуляции в системе профессиональной деятельности, общении и в системе собственной личности. [11]

Мировоззрение представляет собой определенный образ мира, проекция на мир человеческих переживаний, стремлений, ожиданий. [10]

Одним из многочисленных видов мировоззрения является научное мировоззрение, которое ориентируется в своих построениях на конкретные науки как на одно из своих оснований, особенно на их содержание — как материал для обобщения и интерпретации в рамках философской онтологии (всеобщей теории бытия). [12]

Научное мировоззрение - целостная система научных, философских, политических, нравственных, правовых, эстетических понятий, взглядов, убеждений и чувств, которые определяют отношение человека к окружающей действительности и самой себя. Его основу составляют взгляды и убеждения, сформировавшиеся на базе знаний о природе и обществе и превратились во внутреннюю позицию личности. [14]

Таким образом, научная картина мира - это система представлений о наиболее общие законы строения и развития Вселенной и ее отдельных частей. Она в определенной степени становится элементом мировоззрения каждого человека. Научное мировоззрение проявляется в поведении человека и определяется оптимальным усвоением понятий, законов, теорий, готовностью отстаивать свои идеалы, взгляды, убежденностью в ежедневном поведении и деятельности. [14]

Выводы. Теоретический анализ литературы показал, что на данный момент, несмотря на большое количество работ касающихся психологического и философского аспектов профессионального самосознания, психологическая структура профессионального

самосознания у студентов современного технического университета, является неизученной. Трактовка понятия профессионального самосознания также не является однозначной в научном мире. При этом, ни один подход не затрагивает фундаментальных понятий, входящих в основу образования и понимания понятия профессионального самосознания у студента в современном мире.

В ходе теоретического анализа, в качестве фундаментальных понятий для понимания сути профессионального самосознания мною были выделены следующие понятия: картина мира, идентичность, сознание, самосознание, мировоззрение и научное мировоззрение. Структурная связь данных понятий положит основу для определения мною компонентов психологической структуры профессионального самосознания у студентов современного технического университета в дальнейших исследованиях.

Таким образом, можно утверждать, что проблема понимания психологической структуры профессионального самосознания нуждается в понимании не только ее семантической части, но и в детальной разработке ее психологической структуры. Учитывая феномен маргинализации студентов современного технического университета, а именно двойственность их мировоззрения, появляется необходимость в исследовании профессионального самосознания именно современного студенчества технического университета.

Список использованных источников

1. Антонова Н. В. личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова. // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – 177 с.
2. Буякас ТМ. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т.М.Буякас // Вопросы психологии № 2, 2002 – 28-40 с.
3. Евстратов В.Г. Психология и педагогика профориентационной работы / В.Г. Евстратов.: Издательство ТГУ им. Г.Р.Державина, 1999 – 357 с.
4. Жидков В. С. Искусство и картина мира / В. С. Жидков, К.Б. Соколов., 2003. – 215 с.
5. Зись А. Я. Картина мира. В поисках художественного смысла. / А.Я. Зись – М: 1991. – 326 с.
6. Климов Е.А. Как выбрать профессию / Е.А. Климов М., 1984г. – 244 с.
7. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий - М.: ТЦ «Сфера», 2001 – 464 с.
8. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов / С.А. Лебедев.: М.: Академический Проект, 2004 – 320 с.
9. Леонтьев Д. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего/Д. Леонтьев, Е. Шалобанова // Вопросы психологии №1 2001 – 57-66 с.
10. Минаев А.А. В.И. Вернадский о специфике и структуре мировоззрения ученого / А.А. Минаев.: Ноосфера. Збірник філософських праць. Донецьк: ДонНТУ, 2003. — 72-75 с.
11. Подлеснова, Н. Выбирая профессию/ Н. Подлеснова, И. Руденко // Семья и школа № 11-12, 2001 – 19-21 с.
12. Поляков В.И. Современные размышления о научном мировоззрении / В.И.Поляков.: – 2004 – 113 с.
13. Столин В. В. Самосознание как объект психодиагностики / Общая психодиагностика. В. В. Столин, А. А. Бодалев – М: Моск. ун-т, 1987 – 273 с.
14. Шелер М. Философское мировоззрение/ М. Шелер.: Избр. произв. - М., 2003. – 243 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М, 1996. – 108с.

References

1. Antonova N. V. personal identity in the interpretation of contemporary psychoanalysis, interactionism and cognitive psychology / N. V. Antonova. // Questions of psychology. – 1996. – №1. – 177 p.
2. Bujas T.M. Problem and psychotechnics of self-determination of personality / by T.M. Bujas // Questions of psychology, No. 2, 2002,—28-40p.
3. Evstratov V. G. Psychology and pedagogy of vocational guidance/ V.G. Evstratov.: Publishing house of TSU named after. G. R. Derzhavin, 1999. . — 357 p.
4. Zhidkov V.S., Art and the picture of the world / V.S. Zhidkov, K.B. Sokolov., 2003. – 215 p.
5. Sis A. J. Picture of the world. In search of artistic meaning. / A. J. Sis. – M: 1991. – 326 p.
6. Klimov E. A. How to choose a profession/ E. A. Klimov. M., 1984. – 244 p.
7. Kulagina I. Y. Age psychology: the Full life cycle of human development/ Y. I. Kulagina, V. N. Colucci.-M.: shopping center Sfera, 2001 – 464 p.
8. Lebedev S.A. Philosophy of science: a Glossary of key terms/ S.A. Lebedev.: M.: Academic Project, 2004. – 320 p.
9. Leontiev D. Professional self-determination as building of images of possible future/by D. Leontiev, E. Shelobanova // Questions of psychology, No. 1. 2001 – 57-66p.
10. Minaev A. A., Vernadsky V. I. about the specifics and structure of the worldview of the scientist / A.A. Minaev.: Noosphere. Collection filosofskih the Kozhedub. Donetsk: DonNTU, 2003. —72-75p.
11. Podlesnova N. When choosing a profession/ N. Podlesnova, I. Rudenko, //Family and school No. 11-12, 2001,— 19-21p.
12. Polyakov V.I. reflections on Modern scientific worldview / V. I. Polyakov.: – 2004. – 113 p.
13. Stolin V.V. self-Consciousness as an object of psycho-diagnostics / General diagnostics. V. V. Stolin, A. A. Bodalev. – M: Mosk. University, 1987. – 273 p.
14. Scheler M. Philosophical worldview / M. Scheler.: FAV. prod. – M., 2003. – 243 p.
15. Erikson E. Identity: youth and crisis / E. Erickson. – M, 1996 – 108p.

Резюме. У статті розглядаються фундаментальні поняття, що входять в основу розуміння і побудови психологічної структури професійної самосвідомості. Наводиться семантичний аналіз кожного з понять, його характеристика. Аналізуються різні погляди авторів на розуміння суті кожного основоположного поняття, що входить в основу поняття професійної самосвідомості. Дається визначення кожного поняття і виділяються ключові проблеми подальшого дослідження.

Ключові слова: картина світу, ідентичність, свідомість, самосвідомість, світогляд, науковий світогляд, професійна самосвідомість.

Summary. The article deals with the fundamental concepts which form the basis of understanding and the construction of psychological structure of professional identity. The semantic analysis of each of the concepts and its characteristics. Analysis of various authors ' views on the understanding of each fundamental concept included in the concept of professional identity. The definition of each concept and highlights key issues for further research.

Key words: worldview, identity, consciousness, self-consciousness, world view, scientific world view, professional identity.

ПРОБЛЕМИ ЦІННІСНОГО НАПОВНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З НЕПОВНОЇ СІМ'Ї

У статті наведено результати дослідження прояву ціннісних орієнтацій особистості підлітка з неповної сім'ї; визначено значимість внутрішніх та зовнішніх цінностей, конфліктність внутрішніх та зовнішніх цінностей, причини їх реалізації, індивідуальну та групову структуру цінностей, а також виділено наповненість екологічної свідомості екологічними цінностями.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, екологічна свідомість, неповна сім'я.

Постановка проблеми. Підлітковий вік становить науковий інтерес у вивченні екологічної свідомості в силу психологічних особливостей становлення та розвитку особистості даного вікового періоду. Вивчення проблеми розвитку екологічної свідомості присвятили свої наукові праці С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін, А. М. Львовичкіна, В. В. Глебов та ін. На фоні загальних висновків та емпіричних досліджень розвитку екологічної свідомості підліткового віку, відсутні дані про розвиток екологічної свідомості дітей з неповних сімей.

Розглядаючи екологічну свідомість не лише як психічне відображення і перетворення природного середовища, а і як цілісний світогляд особистості, вважаємо доцільним вивчення особливостей її розвитку у дітей з неповних сімей. Актуальність дослідження ціннісних орієнтацій особистості підліткового віку зумовлена особливостями особистісного розвитку та становлення дитини, що виховується у неповній сім'ї. Враховуючи зовнішні (специфіку внутрісімейних взаємостосунків, побудови соціальних контактів, способи вираження поведінки, ставлення до навколишнього середовища) та внутрішні (відображення зовнішніх умов у свідомості особистості) умови становлення дитини з неповної сім'ї, можна припустити, що розвиток ціннісної сфери особистості зазнає певної деструкції у порівнянні з дітьми, що виховуються у повних сім'ях. Внаслідок чого відбувається зміна актуалізації цінностей особистості. Потреба у визначенні ціннісно-сислової сфери особистості з неповної сім'ї, її відображення у свідомості та вираження у спрямованості поведінки є актуальним напрямом дослідження екологічної психології, що зумовлена необхідністю вивчення розвитку екологічної свідомості особистості загалом та особистості з неповної сім'ї зокрема.

Екологічна свідомість є предметом уваги низки вчених, якими досліджувались методологічні принципи та основні поняття екологічної психології (С. Д. Дерябо, В. І. Панов, В. О. Скребець); психолого-педагогічні основи формування екологічної свідомості з позиції екологічної освіти (М. М. Забродський, М. О. Колесник, М. М. Філоненко, В. І. Кряж, А.М. Львовичкіна, О. М. Паламарчук, В. А. Ясвін та ін.); образ оточуючого середовища у підлітків та юнаків (О. Л. Вернік, О. В. Грезе, С. Є. Покровська та ін.).

Загалом, поняття екологічної свідомості багатогранне: вона включає в себе розуміння та оцінку людиною своїх можливостей у взаємодії з оточуючим середовищем для задоволення потреб та визначення меж дозволеного антропогенного впливу, врахування наслідків свого втручання у глобальні процеси, пізнання самої себе, як елемента екологічної системи, невід'ємної частини оточуючого світу. Екологічна свідомість реалізується через почуття, мотиви, інтереси, вчинки, дії та діяльність. При цьому, найвищим продуктом діяльності екологічної свідомості є цінності, які відображають двоякість людини, як суб'єкта, який протиставить себе оточуючому світу, і як суб'єкта, який є невід'ємною частиною цього ж світу [1, с. 76, 94].

Тому, в межах нашого дослідження ми схильні розділяти позицію В. О. Скребця і розглядаємо екологічну свідомість, як сталий особистісний конструкт, наділений відповідними особистісними смислами, установками, ціннісними орієнтаціями, емоційними станами, що проявляються у відповідній екоатрибутивній поведінці. А тому, в центрі уваги залишається не навколишнє середовище, а саме свідомість особистості, те, що змушує її

мислити, відчувати, переживати відносно екологічної дійсності, а також сама людина у своєму життєвому середовищі [5, с. 6-7].

Цінності – детерміноване прагнення, бажання потреби людини, які виступають для неї в якості важливих особистісних цінностей життєдіяльності. [6].

В своєму дослідженні ми схильні визначати ціннісно-сміслову сферу як спрямованість особистості на певну мету, яка сприймається нею, як позитивно значима у співвідношенні із загальноприйнятими суспільними моделями поведінки та наявним життєвим досвідом і індивідуальними перевагами. Подібна спрямованість являє собою комплекс стійких мотивів, які лежать в основі орієнтації особистості у навколишньому середовищі і її оцінок ситуацій. Будучи усвідомленою в різній мірі, вона виражається в моделях поведінки та знаннях.

Система ціннісних орієнтацій, як психологічна характеристика зрілої особистості та одне з центральних особистісних утворень, виражає змістовне ставлення людини до соціальної дійсності, тим самим визначаючи мотивацію людської поведінки, здійснює суттєвий вплив на всі сторони її діяльності. Система ціннісних орієнтацій характеризує внутрішню готовність особистості до здійснення певної діяльності спрямованої на задоволення потреб та інтересів, визначає спрямованість її поведінки [6]. Це свідчить про одночасну активізацію ціннісно-сміслового та потребово-мотиваційного компонентів екологічної свідомості.

Історично розвиток екологічних уявлень (оскільки не можна однозначно стверджувати про наявність екологічної свідомості) можна описати через цінності, ставлення та поняття. В архаїчній екологічній свідомості цінності виступають як такі, що задовольняють базові потреби життєдіяльності і відображають конкретний спосіб життя. Ставлення враховують односторонній або взаємний зв'язок людини та навколишнього середовища. Центральне місце посідала сама людина, але і природа була наділена активними силами. Поняття в історичному ракурсі розвитку екологічної свідомості виступають узагальненням цінностей та ставлень до навколишнього середовища, що базується на індивідуальному та суспільному досвіді [5, с. 14-15].

Значний вклад в розвиток ціннісних орієнтацій та смислів здійснили низка дослідників: І. С. Артюхова, Е. К. Кіпріянова, Н. А. Кірілова, І. С. Кон, В. М. Кузнецов, А.В. Мудрик, А. С. Шаров та ін. Так, Д. А. Леонтьев визначав цінність, як поняття, що використовується для визначення об'єктів та явищ, які виступають, як значимі в життєдіяльності суспільства, соціальних груп та окремих індивідів. В межах різних наукових підходів, цінності розглядаються як атрибут матеріального або ідеального предмета або як сам предмет; як соціально-стереотипне або індивідуально-специфічне утворення [6].

Формування ціннісної сфери особистості у неповній сім'ї має свої особливості, в першу чергу, пов'язані з умовами функціонування та складу сім'ї. Так, за результатами досліджень можна зробити висновки про те, що підліткам з неповних сімей важливий не стільки матеріальний бік життя, скільки духовний; притаманна характерна орієнтація на цінності соціальної взаємодії; актуальним залишається питання сімейних цінностей та сімейних взаємостосунків. Також, для особистості з неповної сім'ї характерним є орієнтація на цінності соціальної взаємодії, соціальної успішності, прагнення до самореалізації та сімейної взаємодії [6].

Враховуючи той факт, що розвиток та формування цінностей, ціннісної сфери дитини з неповної сім'ї у сучасній психологічній науці продовжує вивчатися, мало визначеним залишається питання місця та ролі ціннісних орієнтацій у структурі екологічної свідомості особистості підліткового віку з неповних сімей.

Мета статті. Визначити міри значимості та реалізації ціннісних орієнтацій особистості, а також їх індивідуальну та групову структуру, конфліктність та атрибуцію причин їх здійснення.

Результати теоретичного дослідження (Методика та процедура дослідження, Аналіз результатів дослідження). Дослідження ціннісної сфери особистості потребує конкретизації основних моментів проведеного дослідження. По-перше, дослідження

ціннісних орієнтацій здійснювалося з використанням методики «Ценностные ориентации» (варіант 2) (О.И. Мотков, Т.А. Огнева); по-друге, поняття «ціннісна орієнтація» та «цінність» використовуються як синоніми [8].

Аналіз дослідження цінностей здійснюється у відповідності до теорії самодетермінації Е.Л. Дісі та Р.М. Руаяна [7], яка передбачає поділ цінностей на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх цінностей належать наступні показники: хороше матеріальне забезпечення; популярність; фізична привабливість, зовнішність; високе соціальне положення; розкішне життя. До внутрішніх – саморозвиток особистості; повага та допомога людям; турботливі взаємини з людьми; творчість; любов до природи та бережливе ставлення до неї.

Дослідження ціннісного наповнення екологічної свідомості особистості підліткового віку з неповної сім'ї здійснювалося за наступними етапами:

1) Визначення головних показників ціннісних орієнтацій. На цьому етапі була визначена значимість зовнішніх (Ср А) та внутрішніх (Ср Б) цінностей, а також реалізація зовнішніх (Ср В) та внутрішніх (Ср Г) цінностей.

2) Обрахунок показників конфліктності реалізації цінностей. Здійснено визначення показників конфліктності реалізації зовнішніх ($K_{\text{внеш}} = \text{срА} - \text{срВ}$), внутрішніх ($K_{\text{внут}} = \text{срБ} - \text{срГ}$) та всіх цінностей $(K_{\text{внеш}} + K_{\text{внут}})/2$.

3) Вивчення атрибуції причин реалізації цінностей. Вивчено вплив наступних причин: зовнішні обставини (ВО), природні дані (МПД), власні зусилля (СУ). Природні дані та власні зусилля складають внутрішні причини реалізації цінностей, при цьому зовнішні обставини – зовнішні причини. Таким чином, було визначено показники впливу зовнішніх обставин на реалізацію зовнішніх та внутрішніх цінностей; внутрішніх причин (природні дані та власні зусилля) на реалізацію внутрішніх та зовнішніх цінностей; окремо визначено показники впливу зовнішніх та внутрішніх причин на реалізацію всіх цінностей.

4) Додатково обраховано сумарний показник впливу внутрішніх причин на реалізацію цінностей; співвіднесено даний показник з показником впливу зовнішніх обставин на реалізацію цінностей.

Результати визначення значимості зовнішніх та внутрішніх цінностей, їх реалізація, а також показник конфліктності представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Таблиця загальногрупових даних дослідження ціннісних орієнтацій

Досліджувані	Середня значимість зовнішніх цінностей (Ср А)	Середня значимість внутрішніх цінностей (Ср Б)	Середня значимість реалізації зовнішніх цінностей (Ср В)	Середня значимість реалізації зовнішніх цінностей (Ср Г)	Конфліктність реалізації зовнішніх цінностей (К _{внеш})	Конфліктність реалізації внутрішніх цінностей (К _{внут})	Конфліктність реалізації всіх цінностей (К _{сум})
	А	Б	В	Г	срА-срВ	срБ-срГ	все ЦО
1.	3,4	4,4	2,8	4,6	0,6	-0,2	0,2
2.	3,6	5	4,4	4,8	-0,8	0,2	-0,3
3.	4	4,8	3,8	3,6	0,2	1,2	0,7
4.	3	4,6	4	4,6	-1	0	-0,5
5.	3,8	4,4	3	4,2	0,8	0,2	0,5
6.	3,2	4	4	4,4	-0,8	-0,4	-2,4
7.	4	3,6	2,8	3,4	1,2	0,2	0,7
8.	4,4	3,6	3,2	3,4	1,2	2,4	1,8
9.	3,6	4	3,8	4	-0,2	0	-0,1
10.	4	3,6	2,6	3,6	1,4	0	0,7
11.	3,2	3,4	4,2	5	-1	-1,6	-1,3
12.	4,6	4,2	3,2	3,4	1,4	0,8	1,1
Середні дані	3,7	4,1	3,5	4	0,25	0,23	0,09

Примітка: Ср А – Значимість зовнішніх цінностей; Ср Б – значимість внутрішніх цінностей; Ср В – реалізація зовнішніх цінностей; Ср Г – реалізація внутрішніх цінностей;

Квнеш – конфліктність реалізації зовнішніх цінностей; Квнут – конфліктність реалізації внутрішніх цінностей; Кобщ – конфліктність реалізації всіх цінностей.

Таким чином, найбільшу значимість при аналізі зовнішніх (А) та внутрішніх (Б) цінностей досліджуваної групи складають внутрішні цінності (4,1 бали) при повній їх реалізації (4 бали). Значимість зовнішніх цінностей, при цьому, складає 3,7 бали, реалізація яких перевищує їх значимість (4 бали).

Розрахунок показників дослідження реалізації цінностей виявив наступні дані. Низькі рівні показників конфліктності цінностей (0,00-0,89) дозволяють стверджувати, що різниця між значимістю цінності та її реалізацією є незначною, що в свою чергу, забезпечує реалізацію, як внутрішніх (Квнут=0,23), так і зовнішніх (Квнеш=0,25) цінностей. При цьому, показник конфліктності всіх цінностей (Кобщ) складає 0,09 бали, що підтверджує реалізацію цінностей у відповідності до їх значимості.

Результати визначення причин реалізації цінностей, тобто суб'єктивні оцінки досліджуваних міри впливу кожної із запропонованих причин (природні дані, зовнішні обставини, власні зусилля) на реалізацію цінностей представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Таблиця визначення причин реалізації цінностей

Досліджувані	Зовнішні обставини (ВО – зовнішні причини)			Мої Природні Дані (МПД)			Власні зусилля (СУ)			Внутрішні причини ((МПД+СУ)/2)		
	А	Б	А+Б	А	Б	А+Б	А	Б	А+Б	Па	Пб	Па+б
1.	3,6	3,6	3,6	3,6	5	4,3	4,4	5	4,7	4	5	4,5
2.	3,4	4,4	3,9	3,4	4,2	3,8	3,6	4,8	4,2	3,5	4,5	4
3.	3,6	3,4	3,5	3,4	4,1	3,7	3,5	4	3,7	3,6	4	3,8
4.	2,8	3,8	3,3	4,2	3,8	4	4	4,6	4,3	4,1	4,2	4,6
5.	4,2	4,8	4,5	4,6	5	4,8	3,8	4,8	4,3	4,2	4,9	4,6
6.	3,4	4	3,7	3,6	4,4	4	3,8	4,6	4,2	3,7	4,5	4,1
7.	3,6	3,2	3,4	3	3,4	3,2	3,2	3,4	3,3	3,1	3,4	3,3
8.	4	2,8	2,8	3,6	3,8	3,7	4,4	3,8	4,1	4	3,8	3,9
9.	4	4,4	4,2	4	4	4	4	3,6	3,8	4	3,8	3,9
10.	2,4	3,2	2,8	3,6	4,4	4	3,4	4,2	3,8	3,5	4,3	3,9
11.	3,4	4,2	3,8	4	4	4	2,2	3,4	2,8	3,1	3,7	3,4
12.	4,2	4,4	8,6	3	3,4	6,4	3,4	2,8	6,2	3,2	3,1	3,2
Середні дані	3,55	3,85	4	3,66	4,13	4,16	3,64	4,08	4,12	3,66	4,1	3,93

Примітка: А – зовнішні цінності; Б – внутрішні цінності; А+Б – всі цінності; Па – вплив внутрішніх причин на реалізацію зовнішніх цінностей; Пб – вплив внутрішніх причин на реалізацію внутрішніх цінностей; Па+б – вплив внутрішніх причин на реалізацію всіх цінностей

Відповідно до методики дослідження виділяють зовнішні та внутрішні причини, які впливають на реалізацію цінностей. Під зовнішніми причинами розуміють зовнішні обставини (ВО); до внутрішніх причин відносять природні дані (МПД) та власні зусилля (СУ). Таким чином, показник впливу зовнішніх обставин (ВО) на реалізацію зовнішніх цінностей (А) складає 3,55 бали; показник впливу зовнішніх обставин (ВО) на реалізацію внутрішніх цінностей (Б) – 3,85. Тобто, зовнішні обставини здійснюють більший вплив саме на реалізацію внутрішніх цінностей, ніж зовнішніх. Показники міри впливу внутрішніх причин на реалізацію внутрішніх та зовнішніх цінностей складають наступні значення: показник впливу природних даних (МПД) на реалізацію зовнішніх цінностей (А) – 3,66 бали, на реалізацію внутрішніх цінностей (Б) – 4,13; показник впливу власних зусиль (СУ) на реалізацію зовнішніх цінностей (А) – 3,64, внутрішніх (Б) – 4,08. Таким чином, і природні дані, і власні зусилля здійснюють більший вплив на реалізацію саме внутрішніх цінностей.

Показники впливу на реалізацію цінностей свідчать про те, що, як і зовнішні фактори, так і внутрішні дані з більшою значимістю здійснюють вплив на реалізацію саме внутрішніх цінностей, при цьому, внутрішні (МПД і СУ) причини є більш значимими при реалізації внутрішніх цінностей, ніж зовнішні.

Також були визначені показник впливу зовнішніх обставин (ВО) на реалізацію всіх цінностей (А+Б) – 4 бали, показник впливу внутрішніх причин (МПД і СУ) на реалізацію всіх цінностей (А+Б) – 4,16 та 4,12 бали відповідно. Дані показники свідчать про те, що внутрішні причини спонукають до реалізації цінностей, на відміну від зовнішніх.

Порівняльний аналіз виявлених показників свідчить про те, що інтенсивніше на реалізацію зовнішніх цінностей впливають внутрішні причини (ВнутПа=3,66), ніж зовнішні (ВОа=3,55). На реалізацію внутрішніх цінностей (Б) з більшою значимістю також впливають внутрішні причини (ВнутБ=4,1), ніж зовнішні обставини (ВОБ=3,85). При цьому, зовнішні обставини здійснюють вагомий вплив на реалізацію всіх цінностей (ВОа+б=4), ніж внутрішні причини (ВнутПа+б=3,93).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, отримані дані дозволяють констатувати, що найбільш значимими для особистості підліткового віку з неповної сім'ї є саме внутрішні цінності, до яких відносять саморозвиток особистості, повагу та допомогу людям, турботливі взаємини з людьми, творчість, любов до природи та бережливе ставлення до неї. При цьому, значимість внутрішніх цінностей забезпечується і підтримується їх повною реалізацією, що проявляється у позитивному ставленні до оточуючого середовища – життєвого простору.

Реалізація внутрішніх цінностей забезпечується внутрішніми причинами, до яких відносяться індивідуальні природні дані та власні зусилля підлітка. Внутрішні причини забезпечують реалізацію і зовнішніх цінностей особистості, хоча останні, за результатами дослідження, є менш значимі. Роль зовнішніх причин (обставин) відображається у забезпеченні реалізації всіх цінностей загалом (внутрішніх і зовнішніх) без виділення значимості сили впливу на окремих тип цінностей.

Отже, представлення ціннісно-сислової сфери, як одного з компонентів екологічної свідомості, можливе за рахунок визначення його критерію – домінантності внутрішніх цінностей над зовнішніми. Надання внутрішнім цінностям особистісної значимості (внутрішній світ особистості), їх реалізація та підтримка зовнішніми обставинами (оточуюче середовище, зовнішній світ), забезпечує можливість розширити межі поняття екосвідомості та здійснити його подальше вивчення, визначаючи екологічну свідомість в межах життєвого простору особистості, включаючи у нього особливості внутрішнього світу особистості, зовнішні обставини та умови, що забезпечують особистісний розвиток, особливості відображення зовнішнього світу у структурі екосвідомості підлітка.

Список використаних джерел

1. Глебов В. В. Экологическая психология / В. В. Глебов – М. : РУДН, 2008. – 243 с.
2. Ломов Б.ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов // М. : 1984.
3. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології / А. М. Львовичкіна– К. : МАУП, 2004. – 136 с.
4. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 2003. – 672 с.
5. Скребець В. О. Екологічна психологія : Навч. посібник / В.О. Скребець. – К. : МАУП, 1998. – 144 с..
6. Стеблева М. Ю. Особенности ценностных ориентаций подростков из неполной семьи [Електронний ресурс] / М. Ю. Стеблева, А. Ф. Федоров // Проблемы и перспективы образования : материалы III междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь, 2013 г.). – Пермь : Меркурий, 2013. – С. 28-30.

7. Тадеєва Т. В. Теорія детермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація [Електронний ресурс] / Т. В. Тадеєва // Режим доступу : [file:///C:/Users/X/Downloads/NZTNPU_ped_2012_3_4.pdf].
8. Електронний ресурс: <http://www.smolsoc.ru/images/referat/a255.pdf>

References

1. Glebov V. V. Environmental psychology / Glebov V.V. – M. :RUDN, 2008. – 243 p.
2. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology / B.F. Lomov - M. //: 1984.
3. Lyovochkina A. M. Theory of environmental psychology / A.M. Lyovochkina– K. : MAUP, – 2004. – 136 p.
4. Meshcheryakov B. H. Vocabulary of psychology / B. H. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko – 2002. – 639 p.
5. Skrebets V. O. Environmental psychology: Teaching aid / V. O. Skrebets. – K. MAUP, 1998. – 144 p.
6. Stebleva M. Yu Features of valuable orientations of teenagers from incomplete families [E-resusr] / M. Yu Stebleva, AF Fedorov // Problems and prospects of education: materials of III Intern. scientific. Conf. (Perm, January, 2013). - Perm: Mercury, 2013. - P. 28-30. // Access mode <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/66/3285>].
7. Tadeeva T. V. Teoriya determinatsii Disi Ryan-i navchalna motivatsiya [E-resusr] / T. V. Tadeeva // Access mode: [file:///C:/Users/X/Downloads/NZTNPU_ped_2012_3_4.pdf].
8. Електронний ресурс: <http://www.smolsoc.ru/images/referat/a255.pdf>

Резюме. Проблемы ценностного наполнения экологического сознания личности подросткового возраста с неполной семьи

В статье приводятся результаты исследования проявления ценностных ориентаций личности подростка с неполной семьи; определено значение внутренних и внешних ценностей, их конфликтность, причины их реализации; индивидуальную и групповую структуру ценностей, а также описано наполненность экологического сознания внутренними ценностями.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, экологическое сознание, неполная семья.

Summary. The article studies manifestations induced results of value orientations of the individual teenager with parent families; It determines the significance of the internal and external values of their conflict, the reasons for their implementation; Individual and group structure of values and described fullness environmental consciousness intrinsic values

Key words: values, values, ecological awareness, incomplete family.

УДК УДК 159.9.018

В.В. НАЗАРЕВИЧ, І.О. БОРЕЙЧУК

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

На основі огляду сучасної вітчизняної та зарубіжної літератури арт-терапії стаття розкриває сутність арт-терапевтичного методу, обґрунтовує можливості застосування арт-терапії в психологічному консультуванні та з'ясовує використання методів і технік в процесі психологічного консультування.

Ключові слова: арт-терапія, психологічне консультування, арт-терапевтичні методи і техніки.

Актуальність наукової статті. Мистецтво – невидимий місток, що поєднує два протилежні світи: світ фантазії і реальності. Часто таємні бажання, підсвідомі почуття та

емоції легше викласти у творчості ніж виразити у словесній формі. Твір мистецтва є формою комунікації людини і в історичному конспекті слугує не лише естетичному самовираженню особистості, а й її практичним цілям. І для художника, і для будь-якої іншої людини кінцевим продуктом творчості є неповторне переживання боротьби за сенс власного життя. Тому останнім часом великої популярності набуває метод лікування за допомогою художньої творчості або арт-терапії. Це дає людині необмежену свободу матеріалів: різних видів роботи з ними, засновану на виборі кольору, лінії та форми.

Арт-терапія – один із найм'якших і в той же час глибоких методів в арсеналі психологів. Малюючи, займаючись ліпленням, ви ніби отримуєте закодоване послання від самого себе. Форма, колір та інші характеристики процесів творчості можуть не лише розкрити істинні, глибинні бажання, страхи, відношення до когось або чогось, настроїв в даний момент, але й вплинути на свій психологічно емоційний та фізичний стан. Адже відомо, що кожна форма, колір та звук випромінюють певну енергію, яку можна і потрібно використовувати для покращення життя та зміцнення здоров'я. Проте важливою перевагою в арт-терапії є те, що мистецтво дозволяє в прихованій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію і знайти її вирішення завдяки тому, що творчість – є однією з трансформуючих сил для подолання страху, тривоги, що виникли у зв'язку з внутрішнім конфліктом. Метод арт-терапії дозволяє кожній людині творити своє життя в буквальному сенсі слова: ліпити щастя, малювати печаль, писати про конфлікт.

Мета: розкрити сутність арт-терапевтичного методу, обґрунтувати можливості застосування арт-терапії в психологічному консультуванні, а також подати використання методів і технік арт-терапії в процесі консультування.

Завдання:

1. Розкрити зміст арт-терапевтичного методу.
2. Обґрунтувати можливості застосування арт-терапії в консультуванні.
3. З'ясувати використання методів і технік в процесі консультування.

Виклад основних положень. Привабливість методу арт-терапії полягає для сучасної людини в тому, що цей метод в основному використовує невербальні способи самовираження та спілкування. Нормальний, гармонійний розвиток людини передбачає рівноцінний розвиток обох півкуль і нормальну їх взаємодію. Більш того, деякі види активності людини вимагають як раз роботи правої півкулі – творчість, інтуїція, культурна освіта, пристрій сім'ї, виховання дітей і, звичайно, романтизм в любовних відносинах [6,10].

Найбільш часто до методу арт-терапії вдаються в реабілітації людей з особливостями розвитку і в роботі з дітьми. Діти з відхиленнями у розвитку мають труднощі в адекватному сприйнятті світу. У результаті вони не можуть знайти своє місце в житті, бути повноцінним членом суспільства. Як наслідок, характер взаємодії з середовищем стає в цілому деструктивним.

Арт-терапія пропонує дитині висловити свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, конструювання з природних матеріалів. Переживаючи образи, людина знаходить свою цілісність, неповторність та індивідуальність. Можна також застосовувати інші форми мистецтва – тілесні імпровізації, театральні постановки, літературна творчість. Таким чином, досягається мета:

- вираз емоцій і почуттів, пов'язаних з переживаннями своїх проблем, самого себе;
- активний пошук нових форм взаємодії зі світом;
- підтвердження своєї індивідуальності, неповторності і значимості;
- і, як наслідок трьох попередніх, – підвищення адаптивності в постійно мінливому світі (гнучкості).

Ці цілі арт-терапевт переслідує, працюючи як з дорослими, так і з дітьми.

Арт-терапія – це найбільш м'який метод роботи, контакту з важкими проблемами. Дитина може не говорити, або не може визнати свої проблеми своїми, але при цьому ліпити, рухатися і виражати себе через рухи тілом. Також заняття арт-терапією можуть знімати психічне напруження.

У занятті мистецтвом дуже важливо, щоб дитина відчувала свій успіх в цій справі. Якщо вона бачить, що має успіх у виразі і відображенні своїх емоцій, створенні унікальних виробів, малюнків, до неї приходить успіх у спілкуванні, а взаємодія зі світом стає більш конструктивною. Успіх у творчості в його психіці несвідомо переноситься і на звичайне життя.

В арт-терапії використовуються індивідуальні та групові форми роботи. Особливо яскравий ефект дає робота в групі. Наприклад, пропонується створення індивідуальних робіт у групі, а також створення спільної роботи. Кожен учасник вкладає в цю роботу щось своє. Багато роботи, зроблені з паперу, композиції з природного матеріалу та інше пацієнти забирають із собою додому, показують своїм родичам і знайомим, прагнуть навчити їх тому, що навчилися самі.

Детальніше розглянемо можливості застосування арт-терапії в психологічному консультуванні.

На думку Е. Келіш [3], мистецькі засоби можуть використовуватися у психодіагностиці, консультуванні та психотерапії з різними типами клієнтів, в поєднанні з різними лікувальними підходами і на різних стадіях психотерапії, особливо зі складними клієнтами, зокрема, з тими, хто не здатний або не схильний до вербального спілкування. У літературі, присвяченій терапевтичним функціям арт-терапії та малюванню, підкреслюється їх каталізує значення, що полегшує психотерапевтичний контакт.

Діагностичні та оціночні процедури в арт-терапії засновані на визнанні несвідомого і того, що образи є його природною «мовою». Певна інформація може бути засвоєна свідомістю лише завдяки її передачі за посередництвом лише образів. У процесі формування і створення візуальних образів відбувається поживлення спогадів і фантазій, і клієнт часто не усвідомлює, який психологічний зміст розкривається в образах. Це відбувається тому, що інформація, котра трансформується крізь призму образів, не піддається цензурі свідомості. У тих випадках, коли переживання не можна вербалізувати через їх зв'язок з тим періодом розвитку, коли мова ще не була сформована, або через перенесену психічну травму, образотворчі засоби забезпечують доступ до цих переживань. На основі існуючих досліджень (Е. Calisch) можна виділити такі аргументи на користь ефективності використання образів у консультуванні: образи дозволяють виражати почуття, вони також викликають різноманітні емоційні реакції і слугують психологічним змінам; символічні образи стосуються і свідомого, і несвідомого рівнів психічної діяльності, забезпечують доступ до вербальних форм психічного досвіду; допомагають у розкритті проблемного психологічного матеріалу та подоланні захистів; техніки спонтанної та спрямованої уяви забезпечують психологічні зміни навіть за відсутності інтерпретацій; образи зачіпають минулий і реальний досвід, а також дозволяють виражати уявлення про майбутнє; нові ситуації та моделі поведінки можуть бути змодельовані і програні в образній формі, перш, ніж вони знайдуть своє вираження в реальній поведінці і будуть осмислені; образи дозволяють висловлювати ті думки і почуття, які важко висловлювати в словах, а також сприяють абстракції; сприймання та переробка образної інформації мають рівну цінність й доповнюють один одного; водночас вони можуть здійснюватися на різних рівнях психічної діяльності; іноді переробка візуальної інформації може ускладнювати чи порушувати сприймання [3].

Такі вчені, як Е. Ейдемільер, І. Добряков, І. Нікольська, також підтримують широке використання малюнків в психологічному консультуванні та психотерапії [2]. Вони вважають, що «використання малювання (та інших форм творчого самовираження) в психологічному консультуванні і психотерапії є додатковим способом допомоги в діагностиці особистості та сім'ї, в об'єктивізації внутрішніх і зовнішніх конфліктів, в оцінці динаміки надання психологічної допомоги. Малюнки не забирають багато часу, не пробуджують у клієнтів страх й дають великий матеріал для інтерпретації. Образотворча творчість зменшує ймовірність вияву психологічного захисту, оскільки його продукти зазвичай мають зміст, більшою чи меншою мірою приховане від свідомості пацієнта (Д. Остер, П. Гоулд та ін.). Малюнок – це довгостроковий та наочний «запис» того, що

відбувається в процесі взаємодії фахівця і клієнта, до якої можна постійно повертатися. Це дає можливість клієнтові відстежувати ті зміни стану, які він пережив у процесі надання йому психологічної допомоги» [2, с. 268].

За взаємодії консультанта з дітьми можливе застосування бесіди, але цей метод не завжди адекватний рівню психічного розвитку дитини та її особистісним ресурсам, тому в практиці консультативної і психотерапевтичної роботи з дітьми та підлітками ефективніший метод серійних малюнків і розповідей (Е. Ейдемільлер, І. М. Нікольська, Г. Л. Бардієр, І. М. Нікольська, Р. М. Грановська, та ін.). Як підкреслює Е. Ейдемільлер, «дитячі малюнки виступають як способи реалізації дитячого знання, пом'якшення труднощів у розумінні понять, впорядкування уявлень про навколишній світ, як засіб самомоделювання і самоусвідомлення себе в ньому – аналогічно тому, як це відбувається в грі» (К. Є. Хоменко, Л. С. Виготський, Р. Б. Хайкін та ін.) [2, с. 236].

Ізотерапія як варіант арт-терапії завжди «звертається» до почуттів, відображених в образах, тому малювання дозволяє висловити, відреагувати і усвідомити різні емоційні стани. «Малюнок сприяє подоланню витіснення, прориву змісту пригнічених комплексів і супутнім їм негативним емоціям. Це особливо важливо для дітей, які не вміють або не можуть висловитися, тим більше що намалювати фантазії легше, ніж про них розповісти. Фантазії, будучи зображеними на папері, прискорюють і полегшують вербалізацію переживань» (Н. Landgarten, G.M. Furth) [2, с. 237].

За переходу від малювання до навчання дітей іншим формам відображення дійсності (письму, розповіді, ліпленню, будівництву з піску) можна «цілеспрямовано коригувати позасвідомі осередки їх напруження» (Д. Бретт, Д. Аллан, В. Оклендер) [2, с. 237]. Основним механізмом корекції тут виступає сублімація, опредметнення афектів у процесі творчої діяльності.

Окрім сублімованої, Е. Ейдемільлер виділяє також проєктивну ізотерапію. Специфіка такого малювання в тому, що дитині навмисно пропонують сюжет проєктивного характеру, відтак обговорюють зображення й інтерпретують їх. У процесі роботи відбувається концентрація на проблемі, наслідком чого може бути її глибинне розуміння («кристалізація проблеми»). Важливою вимогою до змісту малюнка є його потенційна здатність до продукування подальшої бесіди, в ході якої посилюється терапевтичний ефект, оскільки клієнт змушений ще раз «зануритися в проблему» [2, с. 237].

Діти (G. V Thomas, R. P Jolley) часто і легко зображають себе в малюнках. Їх емоційні установки позначаються на темах малювання. Позитивний результат ізотерапії може бути отриманий і за безпосереднього виконання конфлікту, коли його можна вирішити як би «магічно», в грі. Оскільки діти відчують і розуміють більше, ніж здатні вербалізувати (А. І. Захаров), малюнок дає дитині можливість подолати психологічний бар'єр невпевненості. Дитячий малюнок – це особливий матеріал, який, окрім художньо-творчого начала, має важливий комунікативний сенс і, завдяки можливості проєкції, без обдумування, містить важливу і доступну для психолога інформацію про дитину.

В. М. М'ясищев вважав, що образотворча діяльність робить хворого не лише об'єктом, але й суб'єктом лікувального процесу. Дитина може демонструвати іншим своє вміння і досягнення у вигляді конкретних результатів. Малювання допомагає відволікати її від хворобливих переживань, знімає напругу, заспокоює, повертає відчуття власної цінності. Ізотерапія як форма арт-терапії, на думку Е. Ейдемільлер, досягає статусу продуктивної форми корекції в 6–10 років, оскільки в цьому віці діти здатні використовувати художні матеріали для символічної експресії та комунікації. Однак малювання до підліткового віку, на думку Л. С. Виготського, в основному вичерпує своє біологічне значення і його адаптивна роль знижується. Центральне місце посідає слово, що дозволяє легше передавати складні внутрішні відносини, руху, події [2, с. 327]. Тоді однією з поширених психодіагностичних і корекційних процедур стає використання поезії, літератури, казкотерапії, обговорення літературних творів, завершення незакінчених пропозицій, написання оповідань, віршів, казок.

Важливо з'ясувати використання методів і технік у процесі психологічного консультування.

Для арт-терапевтичної роботи необхідно мати широкий вибір різних образотворчих матеріалів. Поряд з фарбами, олівцями, крейдою або пастеллю часто використовуються також журнали, кольоровий папір, фольга, текстиль, глина, пластилін, спеціальне тісто – для ліплення, пісок з мініатюрними фігурками – для «гри з пісочницею», дерево і інші матеріали. Папір для малювання повинен бути різних форматів і відтінків. Необхідно також мати кисті різних розмірів, губки для зафарбовування великих просторів, ножиці, нитки, різні типи клеїв, скотч і т.д.

Слід враховувати те, що вибір того чи іншого матеріалу може бути пов'язаний з особливостями стану і особи клієнта, а також з динамікою арт-терапевтичного процесу. Клієнту має бути надана можливість самому вибирати той чи інший матеріал і засоби для образотворчої роботи. Як правило, на початку роботи клієнти воліють користуватися олівцями, восковими крейдою або фломастерами. Ці засоби роботи дозволяють їм добре контролювати процес малювання, що відповідає потребі уникати конфронтації зі своїми почуттями на початкових етапах роботи.

На наступних етапах арт-терапевтичного процесу клієнти поступово освоюють інші матеріали, в тому числі фарби, надають їм великі можливості для вираження різноманітних переживань і роботи з власними почуттями. Крім того, фарби, змішуючись і створюючи різноманітні відтінки, роблять образотворчий процес менш передбачуваним, сполученим з проявом тонких нюансів емоційних станів і різних аспектів досвіду клієнта. Коли подолані захисні тенденції, фарби здатні викликати сильний емоційний відгук, відчуття радості відкриття, стимулювати уяву [1].

Глина, тісто, пісок і інші пластичні матеріали володіють значними можливостями для вираження сильних переживань, у тому числі почуття гніву. Робота з ними передбачає велику ступінь фізичної залученості й м'язової активності, що робить її більш «енергоємною», яка зачіпає психофізіологічні процеси. Тому при роботі з ними нерідко може мати місце позитивний ефект при психосоматичних порушеннях і соматовегетативних проявах невротичних станів.

Використання техніки колажу нерідко допомагає пацієнтам подолати боязкість, пов'язану з відсутністю «художнього таланту» і умінь. Крім того, використання вже готових предметів і зображень для створення з них нової композиції дає пацієнтам почуття захищеності, оскільки вони не так ототожнюють свої переживання з цими предметами та зображеннями, як, наприклад, при малюванні. Це забезпечує їм необхідний ступінь дистанційованості від занадто сильних або делікатних почуттів і необхідну ступінь безпеки при образотворчій роботі.

Серед сучасних засобів і напрямів в арт-терапії все яскравіше заявляє про себе відносно нове перспективний напрям – орігамі-конструювання різноманітних паперових фігурок шляхом складання квадрата без вирізання та склеювання.

Численні дослідження свідчать про те, що заняття орігамі покращують якість життя хворих, зменшують рівень тривожності, допомагають забути біль і горе, підвищують самооцінку, сприяють налагодженню дружніх відносин, взаємодопомоги в колективі, допомагають встановити контакт між лікарем і пацієнтом [5].

Метод *sandplay* (дослівно – пісочна гра) являє собою одну з незвичайних технік арт-терапії, під час якої дитина (а іноді і дорослий) будує власний світ в мініатюрі з піску і невеликих фігурок, висловлюючи на піску те, що спонтанно виникає протягом заняття. У процесі роботи, дитина може змішувати пісок з водою, якщо йому необхідно сформувати пагорби, гори, або створити різні вологі ландшафти, наприклад, болото. Крім того, в роботі використовується безліч мініатюрних фігур: людей, тварин, дерев, будівель, автомобілів, мостів, релігійних символів, і ще багато іншого. Така безліч фігур і матеріалів необхідно для того, щоб дати дитині стимул створювати власний світ.

Цей метод можна використовувати в роботі з дітьми від трьох років (а також, як один з етапів у роботі з підлітками та дорослими), з наступним спектром проблем:

- різні форми порушень поведінки;
- складнощі у взаєминах з дорослими (батьками, вихователями, вчителями) і однолітками;
- психосоматичні захворювання;
- підвищена тривожність, страхи;
- труднощі, пов'язані зі змінами в сімейному (розлучення, поява молодшого дитини, і т.д.) і в соціальній ситуаціях (дитячий сад, школа);
- неврози [4].

Отже, арт-терапія представляє собою лікувальне застосування образотворчого мистецтва, що передбачає взаємодію між автором художньої роботи, самою роботою і фахівцем. Створення візуальних образів розглядається як важливий засіб міжособистісної комунікації і як форма пізнавальної діяльності клієнта, що дозволяє йому висловити ранні або актуальні «тут-і-тепер» переживання, які йому непросто висловити словами.

Висновки. У статті «Застосування арт-терапевтичних методів у психологічному консультуванні» розкрито сутність арт-терапевтичного методу, обґрунтовано можливості застосування арт-терапії в психологічному консультуванні та з'ясовано використання методів і технік у процесі психологічного консультування. Було визначено, що арт-терапія – це сукупність психологічних методів діяльності, здійснюваних в контексті образотворчої діяльності клієнта. Спектр використання арт-терапевтичних методів і технік в психологічному консультуванні дуже широкий. Сучасні арт-терапевти використовують в роботі з клієнтами безліч методів, серед яких малювання олівцями, фарбами, крейдою тощо, ліплення з тіста, глини, пластиліну тощо, оригамі, пісочну гру і багато інших методів. У кожному методі існує велика кількість технік, які терапевт підбирає залежно від особливостей клієнта.

Список використаних джерел

1. Арт-терапія: Хрестоматія / За ред. ред. А. І. Копитіна. - СПб.: Питер, 2001. - 320 с
2. Добряков И. Семейный диагноз и семейная психотерапия / И. Добряков, И. Никольская, Э. Эйдемиллер. – СПб.: Речь, 2006.– 457 с.
3. Келиш Эбби. Арт-терапия: неортодоксальный, альтернативный или комплиментарный подход к психотерапии / Эбби Келиш [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.arttherapy.ru/publication/content/25.htm>
4. Кисельова М. В. Арт-терапія в роботі з дітьми: Керівництво для дитячих психологів, педагогів, лікарів та фахівців, що працюють з дітьми / М. В. Кисельова - СПб.: Мова, 2006. - 160 с.
5. Копитін А.І., Свістовская Є.Є. Арт-терапія дітей та підлітків / А.І. Копитін, Є.Є. Свістовская - Когнітивних-центр, 2007.
6. Теорія і практика арт-терапії : навчально-методичний комплекс / Уклад. І.В. Бабій. – Умань, Алмі – 2014. – 75 с.

References

1. Art-terapija: Hrestomatija / Za red. red. A. I. Kopytina. - SPb.: Pyter, 2001. - 320 s
2. Dobryakov I. Semejnyj diagnoz i semejnaja psihoterapija / I. Dobryakov, I. Nikol'skaja, Je. Jejdemiller. – SPb.: Rech', 2006.– 457 s.
3. Kelish Jebbi. Art-terapija: neortodoksal'nyj, al'ternativnyj ili komplimentarnyj podhod k psihoterapii / Jebbi Kelish [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.arttherapy.ru/publication/content/25.htm>
4. Kysel'ova M. V. Art-terapija v roboti z dit'my: Kerivnyctvo dlja dytjachyh psihologiv, pedagogiv, likariv ta fahivciv, shho pracjujut' z dit'my / M. V. Kysel'ova - SPb.: Mova, 2006. - 160 s.

5. Kopytin A.I., Svistovskaja Je.Je. Art-terapija ditej ta pidlitkiv / A.I. Kopytin, Je. Je. Svistovskaja - Kognityvnyh-centr, 2007.
6. Teorija i praktyka art-terapii' : navchal'no-metodychnyj kompleks / Uklad. I.V. Babij. – Uman', Almi – 2014. – 75 s.

Резюме. На основе обзора современной отечественной и зарубежной литературы арт-терапии статья раскрывает сущность арт-терапевтического метода, обосновывает возможности применения арт-терапии в психологическом консультировании и выясняет использования методов и техник в процессе психологического консультирования.

Ключевые слова: арт-терапия, психологическое консультирование, арт-терапевтические методы и техники.

Summary. Based on the review of modern domestic and foreign literature Art Therapy article reveals the essence of art therapeutic method proves the possibility of art therapy in psychological counseling and clarifies the use of methods and techniques in the process of psychological counseling.

Key words: art therapy, psychological counseling, art therapy methods and equipment.

УДК 316.614.5

Л.М. НАЗАРЕЦЬ

СІМЕЙНІ КОНФЛІКТИ ТИПУ «БАТЬКИ-ДІТИ» ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Резюме. У статті висвітлено причини виникнення сімейних конфліктів типу «батьки – діти» та запропоновано конструктивні шляхи їх вирішення. Наголошується, що саме сім'я, родина відіграє першочергову і надзвичайно важливу роль у вихованні підростаючого покоління. Нами проаналізовано типи порушень сімейного виховання, а також розглянуто та стисло охарактеризовано стилі сімейного виховання, з урахуванням недоліків та переваг того чи іншого стилю. Запропоновані у статті правила та принципи попередження сімейних конфліктів безумовно сприятимуть налагодженню взаєностосунків між батьками та їхніми дітьми.

Ключові слова: сімейне виховання, типи порушень сімейного виховання, сімейні конфлікти, засоби вирішення конфліктів.

Постановка проблеми. Головним інститутом виховання є сім'я, родина. Важливість родини як інституту виховання обумовлена тим, що в ній дитина знаходиться протягом значної частини свого життя. У сім'ї закладаються основи особистості дитини, вона одержує перший життєвий досвід, робить перші спостереження й вчиться як поводити себе в різних ситуаціях. Економічні, матеріальні, побутові труднощі, які переживають сучасні українські сім'ї, ставлять під загрозу інтелектуальний і моральний потенціал родини. Основний свій час батьки витрачають на пошуки засобів для виживання, а не на духовне формування і розвиток дітей. У багатьох сучасних сім'ях спостерігається значна ціннісна дезорієнтація, коли на перше місце висувається ідея збагачення, батьки прагнуть виховувати в дітей прагматизм, раціональність. Детермінантами поведінки старших щодо дітей стали комерція, маніпулювання. Такі крайнощі призводять до відчуження дітей від батьків, встановлення між ними формально-ділових стосунків (зроби, прибери, принеси, мовчи) з відповідними реакціями – санкціями за порушення вимоги, що сприяє ще більшому загостренню одвічної проблеми батьків і дітей. Усе це актуалізує потребу вивчення проблеми взаємин батьків і дітей, розробки і визначення шляхів подолання асоціальних тенденцій у сім'ї і суспільстві.

Метою дослідження є здійснення теоретичного аналізу причин виникнення, наслідків конфліктної взаємодії батьків і дітей та пошук шляхів конструктивного вирішення даної проблеми.

Розв'язанню питання взаємин людей та умов їх гуманізації присвячено дослідження сучасних філософів, психологів, педагогів, соціологів, зокрема теоретико-методологічні засади сформульовано у працях О.О.Бодальова, Л.А.Венгера, Г.С.Костюка, В.М.М'ясищева; суб'єкт-суб'єктний, особистісно орієнтований підхід до виховання висвітлено в роботах І.Д.Беха, А.М.Богущ, О.В.Запорожця, І.С.Кона, О.М.Леонтьєва, Н.Ю.Максимової; вплив внутрішньосімейних взаємин на розвиток та формування дитячої особистості розкрито в працях О.І.Вишневського, В.П.Кравця, Я.А.Мамонтова, Я.Ф.Чепіги; сутність і закономірності взаємодії батьків і дітей у сучасних умовах стали предметом наукових пошуків Т.Ф.Алексєєнко, К.О.Журби, Т.В.Кравченко, В.Г.Постового та ін. Проблеми виховання культури взаємин батьків і дітей також присвятили свої дослідження такі зарубіжні психологи і педагоги, як А.Адлер, Е.Берн, С.Гудман, П.Дюрінг, М.Земська та ін. Проведені дослідження засвідчують наявність прямого зв'язку між позицією батьків у взаєминах із дитиною, емоційністю їхніх міжособистісних взаємин, стилем виховання, добром виховних засобів і прийомів та рівнем соціального розвитку дитячої особистості.

Порушення сімейного виховання у психології розглядають як стійке поєднання певних рис виховання, яке призводить до негативних наслідків у розвитку особистості дитини. Відповідно виділяється низка критеріїв, серед яких: рівень протекції; ступінь задоволення потреб; рівень вимогливості до дитини. Поєднання таких рис утворює певний тип порушення сімейного виховання. Зокрема, домінуючій гіперпротекції притаманні підвищене опікування дитини, позбавлення її самостійності, надмірний контроль за її поведінкою. Виховання дитини за типом домінуючої гіперпротекції викликає гіпертрофовану реакцію емансипації, і підліток взагалі виходить з-під контролю батьків, стає некерованим або формує конформний тип особистості, що робить дитину безвольною, в усьому залежною від впливу оточуючого мікросередовища. У неї не розвивається почуття відповідальності за свої дії, самостійність у прийнятті рішень. До домінуючої гіперпротекції відноситься і виховання в умовах високої моральної відповідальності. У такому випадку підвищена увага до дитини поєднується з очікуванням від неї успіхів набагато більших, ніж вона може досягти. Емоційні стосунки з батьками досить теплі, і дитина щиро докладає всіх зусиль, щоб виправдати їхні сподівання. У цьому випадку невдачі переживаються дуже гостро, можливі нервові зриви та формування комплексу неповноцінності.

Підвищена увага до дитини в поєднанні з тісним емоційним контактом, повним прийняттям усіх поведінкових проявів означає виховання за типом потокаючої гіперпротекції. У цьому разі батьки схильні перебільшувати здібності своєї дитини, не помічати негативних якостей, створювати навколо неї атмосферу захоплення і схвалення. У результаті цього в дітей формується егоцентризм, підвищена самооцінка. Свої невдачі вони пояснюють несправедливістю оточуючих або випадковими обставинами. Позбавлення звичайної атмосфери захоплення та легкого задоволення бажань може призвести до соціальної дезадаптації дитини, оскільки сприймається нею як кризова ситуація.

Виховання за типом гіпопротекції, навпаки, означає знижену увагу до дитини. У цьому випадку батьки вкрай мало цікавляться її справами, успіхами, переживаннями. І хоча формально заборони і правила в сім'ї існують, вимоги до дитини висувуються, але батьки не контролюють їх виконання. Така ситуація позаконтрольності дитини обумовлена або байдужістю батьків, або їх надмірною завантаженістю, зосередженістю на інших життєвих проблемах. Якщо гіпопротекція узгоджується з добрим емоційним контактом, тобто батьки все ж люблять дитину, хоча й не займаються її вихованням, то така дитина зростає у ситуації вседозволеності, в неї не виробляється звичка до організованості, планування своєї поведінки. До ще більш серйозних негативних наслідків призводить виховання в умовах гіпопротекції в поєднанні з емоційною холодністю батьків. Тоді дитина постійно відчуває себе непотрібною, позбавленою ласки та любові. Вона тяжко переживає байдуже ставлення, знехтування нею з боку батька та матері. Ці переживання сприяють формуванню в неї комплексу неповноцінності. Діти, позбавлені любові та уваги батьків, виростають

озлобленими, агресивними. Вони звикають розраховувати тільки на самих себе, у всіх вбачають ворогів, а свої мети добиваються силою або обманом [5].

Домінуюча гіперпротекція характерна для авторитарного і ліберального стилів, потуральна гіперпротекція - для потурального стилю виховання.

Авторитарний виховний стиль має в основі тактику диктату, яка проявляється в систематичному пригнічуванні одними членами сім'ї ініціативи й почуття власної гідності в інших. Батьки, які надають перевагу таким видам впливу на дитину, як наказ і насильство, неодмінно стикаються з супротивом дитини, яка відповідає на тиск, примус і погрози спалахами агресивності, грубості, брехнею, лицемірством, а іноді й відвертою ненавистю. І навіть, якщо опір дитини зломлено, то разом із ним ламаються й такі якості особистості, як самостійність, ініціативність, віра у власні сили і можливості, почуття власної гідності.

Ліберальний стиль передбачає тактику невтручання, тобто систему міжособистісних відносин у сім'ї, яка будується на визнанні можливості й навіть доцільності незалежного існування дорослих і дітей. За таких умов дитина найчастіше стає індивідуалістом, емоційно байдужим до проблем інших, для якого переживання інших просто не існують.

Потуральний стиль (або тактика опіки) передбачає систему відносин, за яких батьки, забезпечуючи власною працею задоволення всіх потреб дитини, відгороджують її від будь-яких турбот, зусиль і життєвих труднощів, приймаючи їх на себе. За таких умов штучного дистанціювання від зусиль і відповідальності дитина виростає млявою й байдужою до всього, що не стосується її особистісних інтересів. Результатом такої тактики сімейного виховання є інфантилізм дітей, їхнє прагнення уникати відповідальних рішень.

Нестійкий стиль виховання передбачає тактику непрогнозованого переходу батьків від одного стилю ставлення до дитини до іншого. Такий підхід у вихованні породжує у дитини недовіру і відстороненість від батьків, формують тенденцію орієнтуватися на свої потреби всупереч мінливим і нестійким вимогам батьків.

Вищезазначені стилі призводять до певних порушень сімейного виховання і у подальшому можуть стати причиною виникнення суперечок та непорозумінь між батьками та дітьми. Лише демократичний стиль батьківського ставлення визнається на сьогоднішній день педагогічно продуктивним у сімейному вихованні. Адже в його основі лежить тактика співробітництва, яка передбачає взаєморозуміння й взаємоповагу дорослих і дітей, встановлення між ними партнерських стосунків, що базуються насамперед на співучасті, тобто емоційному дієвому включенні у справи іншої людини, співпереживанні й активній допомозі [2].

Подружні конфлікти підвищують ризик виникнення і закріплення асоціальної поведінки у дітей. Зокрема, ризик зародження дитячої агресії й асоціальної поведінки в розлучених сім'ях в основному опосередковується батьківськими конфліктами, а не фактором розірвання шлюбу. Фізична агресія й насилля у відносинах подружжя, як особливо тяжкі форми подружнього конфлікту, стають сильним фактором ризику розвитку в дітей нетерпимості до інших, виникнення необґрунтованих агресивних спалахів чи стійкої агресивності по відношенню до оточення, закріплення асоціальної поведінки.

Серед причин, які обумовлюють конфліктність взаємин людей, на думку психологів, важливе значення мають:

- характер внутрішньосімейних відносин: у гармонічній родині встановлюється рухлива рівновага, формується почуття «Ми», члени родини здатні розв'язувати протиріччя, у той час як дисгармонійна родина характеризується конфліктною взаємодією її членів;
- деструктивність сімейного виховання: проявляється в розбіжностях членів родини щодо питань виховання; суперечливості, непослідовності, підвищенні вимог до дітей, застосування погроз, осудів тощо;
- особистісні фактори: сприяють виникненню конфліктів між батьками і дітьми. При цьому для батьків характерні консервативний спосіб мислення, прихильність до застарілих правил поведінки і шкідливих звичок, авторитарність суджень; дітям, у свою чергу,

притаманні: низька успішність, порушення правил поведінки, неслухняність, упертість, егоїзм, егоцентризм, самовпевненість, лінощі тощо;

- вікові кризи дітей: у цей період діти стають неслухняними, примхливими, дратівливими. Вони часто вступають у конфлікти з оточенням, особливо з батьками. Відповідно до періодизації розвитку дитини в онтогенезі існує певна стратегія її виховання [4].

Конфлікти в сім'ї неминучі навіть при самих добрих стосунках і питання не в тому, щоб їх уникати або намагатися залагодити, а у тому, щоб правильно їх вирішувати. Причина виникнення конфліктів типу «батьки-діти» полягає у зіткненні інтересів. При цьому задоволення бажань однієї сторони означає утискання інтересів іншої і тому викликає сильні негативні переживання: роздратування, образу, гнів.

Світова практика психологічної допомоги дітям та їхнім батькам показала, що навіть дуже складні проблеми виховання можна вирішити, якщо вдається налагодити сприятливий стиль спілкування у сім'ї, основні риси якого ґрунтуються на засадах гуманістичної психології. Одним з найголовніших принципів такого підходу до вирішення вищезазначеної проблеми полягає у безумовному прийнятті дитини, тобто любити її не за те, що вона красива, розумна, здібна тощо, а просто за те, що вона є. Адже потреба у приналежності, у необхідності іншому є однією з фундаментальних людських потреб і задоволення її – необхідна умова для повноцінного розвитку особистості.

Ю.Б. Гіппенрейтер запропонувала такі правила розв'язання конфліктів інтересів батьків та дитини:

- опанувати власні емоції й активно вислухати дитину (що вона хоче, чого не хоче, що для неї важливо, а що вона не приймає), перетворивши конфліктне зіткнення на проблему для обговорення;

- передати дитині власні бажання або проблеми, використовуючи форму «Я-повідомлення»;

- зібрати всі пропозиції, поважаючи будь-яку думку дітей (починати слід із запитань дитині «Як нам бути?», «Що робити?»);

- запропонувати власні варіанти;

- шляхом спільної оцінки вибрати той варіант дії, що найбільше відповідає інтересам обох сторін, контролюючи дотримання останньої вимоги [2, 3].

Важливим є питання попередження конфліктів. Попередити конфлікт означає завчасно збагнути можливість його виникнення та усунути причину. Людина переважно конфліктує в суб'єктивно значимій для себе ситуації, з якої не бачить іншого виходу. Щоб запобігти цьому, необхідно зрозуміти, чому дана ситуація є такою важливою для цієї людини, чому вона викликає такі переживання.

Найбільш типова форма ексцесів, що сигналізують про конфлікт, - взаємна лайка, яка сама себе живить: різке слово викликає грубість у відповідь, докір – стимулює відповідну реакцію, але вже на більш експресивному рівні. Щоб не втягнутись у конфліктну ситуацію, слід бути підкреслено спокійним: триматися упевнено, говорити стримано і владно, уникати багатослів'я, дивитися співрозмовнику в очі. Надто емоційна реакція є демонстрацією слабкості та невпевненості у своїй правоті.

Дотримання принципів сімейного виховання дітей допомагає створити атмосферу емоційної захищеності дитини, привчити її поважати інших, зрозуміти батькам емоційні і фізичні особливості різних періодів дитинства і добирати засоби виховання до індивідуальних потреб своїх дітей. Виділяють такі головні принципи сімейного виховання:

- дитина повинна знати, чого хочуть від неї батьки, що в її поведінці їх задовольняє, а що ні. Претензії батьків слід аргументувати цими вимогами;

- не можна карати дитину за те, чого вона не знала. Відповідальність дітей за вчинки має базуватися на їх розумінні скоєного;

- перш ніж чогось вимагати від дитини, треба впевнитися, що вона на це здатна;

- не можна карати дитину за поведінку, в якій немає злісної непокори. Треба відрізняти дитячу безпорадність і злісну непокору;
- щоразу після владження конфлікту дитину необхідно пригорнути і приголубити, показати їй свою любов;
- у стосунках з дітьми потрібно керуватися любов'ю;
- не варто принижувати гідність дитини фізичними покараннями. Вони порушують її права як члена сім'ї і суспільства, свідчать про безсилля батьків як вихователів [2].

Окрім того психологи пропонують досить прості, але ефективні правила поведінки щодо попередження конфліктних ситуацій, а саме:

- при поганому настрої чи в момент роздратування обмежте спілкування;
- якщо відчуваєте, що зустріч із людиною чи ситуація можуть викликати у вас роздратування, завчасно підготуйтеся до такого контакту;
- керуйтеся здоровим глуздом і завжди обирайте розумну лінію поведінки;
- ваші слова та дії мають бути правомірними і зрозумілими;
- не прагніть принизити співрозмовника, оскільки в цьому випадку дуже велика ймовірність отримати зворотну реакцію;
- не вимагайте беззаперечного виконання ваших вказівок від осіб, що перебувають у надзвичайних психічних станах (нервові збудження, сильні емоції та ін.), спочатку дайте їм час заспокоїтися, а вже потім викладайте свої вимоги;
- не наполягайте на тому, чого людина безумовно не може виконати [4].

Попередження розвитку і накопичення відмінностей у оцінках, поглядах, цілях конфліктуючих сторін доцільне на ранніх стадіях розвитку конфлікту, коли протиставлення виявляється ще не відкрито, а в непрямій, завуальованій формі. Коли протиставлення вже є очевидним, а кожна сторона прагне навести аргументи на свій захист, учасників конфлікту слід спонукати до стратегії переговорів, доцільно розкласти конфлікт на складові, що дозволить знайти елементи збігу оцінок чи перспективної мети. Спочатку згода досягається лише у найбільш загальних чи навіть зовсім часткових моментах, які не є принциповими та болючими для учасників конфлікту, а потім домовленість учасників поширюється і на інші більш важливі питання. Переведення конфлікту з емоційного на інтелектуальний рівень виявляється у забороні нетактовних нападів, образ, погроз із метою подолання надмірного збудження сторін та регулювання їх взаємовідносин. Це має здійснюватися спокійним голосом, без упередженості; підкреслюється незначність приводу, через який виник конфлікт та необхідність його вирішення, робиться спроба переключити увагу учасників на інші аспекти діяльності, не пов'язані з предметом загострення стосунків між ними. Трансформація мотивів протиставлення у мотиви пошуку згоди здійснюється за допомогою роз'яснення небажаних наслідків конфлікту для його учасників та оточення, аморальності боротьби заради задоволення власних егоїстичних інтересів. Зміна позиції та пошук згоди не є проявом слабкості чи поразки, це нормальний шлях регулювання взаємостосунків між людьми.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити **висновки**, що зростання психологічного напруження, збільшення кількості стресових ситуацій деструктивно впливає на зміст і характер батьківсько-дитячих взаємин. Відсутність системності та послідовності у сімейному вихованні призводить до неповноцінного спілкування дорослих і дітей, його змістового збіднення. Відчуженість дітей від батьків, їх бездоглядність, невміння відчувати радість призводять до несприймання світу духовних цінностей, моральних ідеалів, визнаних суспільством. Тому в основі виховної діяльності дорослих необхідно керуватися принципами любові і вимогливості, розумної міри відповідальності і самоконтролю для кожного віку, батьківського керування без зайвого тиску, поваги до особистості і людської гідності дитини, реальних вимог і спокійної послідовності при їх виконанні, справедливого використання стимулів і покарань. Для попередження і вирішення конфліктів доцільно дотримуватися певної послідовності психологічно оптимальних дій з урахуванням конкретної ситуації.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І.Д. Бех – К.: Либідь, 2006 – 272с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / О.І. Власова – К.: Либідь, 2005. – 400с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер – М.: ЧеРо, 1998. – 240с.
4. Конфлікт і згода / К.І. Ішмуратов – К.: Наукова думка, 1996. – 190с.
5. Максимова Н.Ю. Психологія адитивної поведінки: Навч. посібник / Н.Ю. Максимова – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2002. – 308с.
6. Конфликты : пути их преодоления / Д.Г. Скотт – К.: Внешторгиздат, 1991. – 202с.

References

1. Beh I.D. Vihovannja osobistosti: Shodzhennja do duhovnosti / I.D. Beh – K.: Libid', 2006 -
2. 272 s.
3. Vlasova O.I. Pedagogichna psihologija: Navch. posibnyk / O.I. Vlasova – K.: Lybid', 2005. – 400s.
4. Gippenrejter Ju.B. Obshhat'sja s rebenkom. Kak? / Ju.B. Gippenrejter – M.: CheRo, 1998. – 240s.
5. Konflikt i zгода / K.I. Ishmuratov – K.: Naukova dumka, 1996. – 190s.
6. Maksymova N.Ju. Psihologija adytyvnoi' povedinky: Navch. posibnyk / N.Ju. Maksymova – K.: Vydavnycho-poligrafichnyj centr «Kyj'vs'kyj universytet», 2002. – 308s.
7. Konflikty : puti ih preodolenija / D.G. Skott – K.: Vneshtorgizdat, 1991. – 202s.

Резюме. В статье проанализированы причины возникновения семейных конфликтов типа «родители – дети» и предложены эффективные способы их разрешения. Обращается внимание на то, что именно семья имеет первоочередное и чрезвычайно важное значение в воспитании подрастающего поколения. Нами рассмотрены типы нарушений семейного воспитания, а также представлена короткая характеристика стилей семейного воспитания с учетом их преимуществ и недостатков. Описанные в статье правила и принципы, направленные на предупреждение семейных конфликтов, безусловно помогут улучшить взаимоотношения между родителями и детьми.

Ключевые слова: семейное воспитание, типы нарушения семейного воспитания, семейные конфликты, способы решения конфликтов.

Summary. The article highlights the causes of family conflicts between parents and their children. We consider that family plays a leading role in the education of the younger generation. The types and styles of family upbringing are regarded in the article considering all of their advantages and disadvantages in case of each style. The rules and principles of family conflicts prevention proposed in the article will enable a good rapport between parents and their children.

Key words: family education, types of violations of family education, family conflicts, ways of resolving conflicts.

УДК 159.955:159.9 – 051

В.Г. ОДОЛІНСЬКИЙ

ЧАСТКОВИЙ АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ЖИТТЄВОГО ПЛАНУВАННЯ

У статті зроблений теоретичний аналіз засобів життєвого планування. Виділяється інтелект і творчість як інструментальні альтернативи при побудові життєвих планів,

простежується вплив інтелектуальної і творчої діяльності на індивідуальність, виділяється триада «домагання – індивідуальність – ситуація» як ключова у життєвому плануванні.

Ключові слова: життєвий план, інтелектуальна діяльність, творча діяльність, суб'єктність, індивідуальність.

Постановка проблеми. Життєве планування особистості є своєрідним екзаменом для неї у її взаємодії із зовнішнім середовищем. Воно вимагає інтеграції усіх психічних явищ для реалізації індивідуального потенціалу. Тому знання засобів життєвого планування і наслідків їх застосування допоможе уникнути помилок життєтворчості і забезпечить самореалізацію.

Значний внесок у дослідження проблематики життєвого шляху внесли як зарубіжні (А.Адлер, Е.Берн, Ш.Бюлер, Е.Еріксон, Ж.Піаже, К.Юнг), так і радянські та вітчизняні вчені (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Є.І.Головаха, О.О.Кронік, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко та ін.). Теоретико-методологічний аналіз їх здобутків дає можливість виділяти наявність двох основних підходів до розгляду життєвого шляху особистості: часового та структурно-сислового. Існує незначна кількість досліджень, де образ бажаного майбутнього життя розглядається під кутом зору єдності часового та сислового вимірів.

Активне усвідомлення власного життєвого шляху особистістю припадає на юнацький вік. Юнацький вік – час відповідального життєвого самовизначення особистості. Випробовування різних соціальних ролей та видів діяльності, розвиток рефлексії закладають фундамент для вироблення молодого людиною активної життєвої позиції, власної філософії життя. Суттєвою особливістю юнацького самовизначення є його орієнтованість на майбутнє (Л.І.Божович, І.С.Кон, Л.О.Регуш та інші). Аналіз результатів соціально-психологічних досліджень (Є.І.Головаха, І.О.Мартинюк, Л.В.Сохань, В.О.Ядов), а також психолого-педагогічних (І.В.Дубровіна, Б.С.Круглов, Л.О.Тодорів, Н.М.Толстих, Д.І.Фельдштейн) засвідчив, що автори розглядають становлення життєвої перспективи особистості як основне новоутворення юнацького віку.

Сисловий вимір, що детермінований рівнем сформованості сислових утворень та визначає спрямованість життєвої перспективи особистості, вивчений недостатньо. Водночас, органічна взаємопов'язаність часового та сислового вимірів образу майбутнього, що є складовою уявлень особистості про світ та себе в цьому світі, виступає необхідною передумовою становлення узгодженої життєвої перспективи. Як складне утворення узгоджена життєва перспектива визначається усталеністю уявлень про майбутнє, засвідчує здатність особистості до ефективної самореалізації власного Я, її готовність до прийняття рішень та самостійних дій у нових, незвичних умовах.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній психологічній науці проблемою життєвого шляху займалося багато вчених – представників різних шкіл та напрямів. Встановлено, що зарубіжні фахівці акцентують увагу на об'єктивних закономірностях – етапах онтогенетичного розвитку людини. Життєвий шлях розуміється як: послідовність життєвих подій, зміна переживань та цінностей (Ш.Бюлер); розгортання життєвого сценарію (Е.Берн); історія індивідуалізації та самоусвідомлення, сповнена внутрішніх конфліктів (К.Юнг), послідовність стадій психосоціального розвитку (Е.Еріксон) та ін.

Суб'єктний підхід розглядає життєвий шлях через його об'єктивацію в результатах життєдіяльності особистості, її здатності організовувати та скеровувати власний розвиток. Це концепції: культурно-історичного розвитку особистості як суб'єкта життя (С.Л. Рубінштейн); життєвої стратегії (К.О. Абульханова-Славська); реалізації вчинкового принципу (В.А. Роменець), еволюції та інволюції суб'єктних механізмів психічної активності (В.О. Татенко), зростання суб'єктності шляхом послідовних модифікацій ставлення до себе і до інших людей (Т.М.Титаренко). В межах суб'єктного підходу висвітлюються ідеї життєтворчості як особливої форми творчого самовизначення та самоздійснення (В.М.Доній, О.Г. Злобіна, І.О. Мартинюк, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, В.І. Шинкарук).

Констатована багатоаспектність та варіативність розуміння поняття життєвого шляху особистості дозволила виокремити як найбільш перспективний структурно-динамічний підхід, за яким життєвий шлях представлений динамічною характеристикою в концепціях: життєвого світу (Ф.Ю. Василук, Т.М. Титаренко); суб'єктивної картини життєвого шляху (Б.Г. Ананьєв, О.О. Кронік); імпліцитної картини світу як системи особистісних конструктів (Дж. Келлі).

Структурним виміром життєвого шляху є часова перспектива, яка визначає спрямованість людського життя та наділяє ознаками тривалості життєву перспективу. Складовими життєвої перспективи виступають психологічне минуле, теперішнє та майбутнє, органічна єдність яких становить часову цілісність. Життєва перспектива є образом бажаного, усвідомлюваного як можливого майбутнього життя за умов досягнення певних цілей. За К.О. Абульханова-Славською, життєві перспективи включають сукупність обставин та умов життя людини, які надають можливості для оптимального життєвого просування. Становлення життєвої перспективи характеризується емоційно забарвленим ставленням особистості до свого майбутнього. Окрім того, цей процес тісно пов'язаний з рівнем розвитку когнітивних здібностей індивіда.

Суттєвим моментом теоретичного аналізу проблеми є обґрунтовані Є.І. Головахою критерії оцінювання часового виміру життєвої перспективи: 1) оптимістичність, 2) диференційованість, 3) довготривалість, 4) реалістичність, 5) узгодженість, які лягли в основу нашого емпіричного дослідження.

Структурними компонентами, які забезпечують реалізацію життєвої перспективи, є життєві цілі, плани та програми, набутий життєвий досвід особистості.

Життєві цілі виступають основними мотиваційними орієнтирами життєвого шляху особистості щодо власного майбутнього, виконують функцію мисленнєвого передбачення результатів діяльності і є предметною та хронологічною віхою актуального майбутнього. Виділяють різновиди цілей: реальні, утопічні, ідеальні. Здатність особистості відділяти мрію від реальності, фантазію від дійсності, зосереджувати зусилля на реальних цілях є визначальним чинником становлення реалістичної перспективи.

Життєві плани є засобом здійснення життєвих цілей, їх конкретизацією в хронологічному та змістовому аспектах. Життєві плани та життєві стратегії визначають порядок дій, необхідних для реалізації життєвих цілей. Умовою реалізації цілі є її предметна визначеність та узгодженість з терміном виконання плану. Розширеним варіантом життєвого плану є життєва програма особистості, яка охоплює не тільки близькі цілі, а й спрямована на планування всього життя людини. Побудова життєвих планів та програм спирається на життєвий досвід особистості і коректується ним.

Спрямованість у майбутнє, окрім часового, має смисловий вимір, детермінована пошуком смислу життя, становленням життєвої позиції і дотриманням життєвої лінії. Передумови реалізації життєвої перспективи пов'язані із здатністю особистості до саморегуляції: висунення цілей, уявлення про шляхи та засоби їх досягнення, готовність щодо виконання програми дій та реалізації власних планів, а також наявність системи суб'єктивних критеріїв, за якими відбувається контроль та оцінка результатів.

Особистісні смисли, впливаючи на організацію життєвого шляху, утворюють динамічну смислову систему: особистісні цінності, смислові конструкти та смислові диспозиції (локус контролю). Ціннісно-смислова система, яка виконує функції регуляції та контролю життєтворчості особистості, має також просторово-часовий вимір свого розгортання. На цій підставі ми вважаємо гармонійну взаємопов'язаність часового та смислового вимірів життєвого світу особистості необхідною умовою становлення узгодженої життєвої перспективи.

Система особистісних цінностей є засобом диференціації предметів і явищ довкілля за їхньою значущістю, визначає стійке ставлення суб'єкта до навколишнього світу, яке формується в процесі свідомого вибору життєво важливих для нього об'єктів. Сформованість

ієрархічної системи особистісних цінностей забезпечує гармонійну цілісність, моральну усталеність особистості, її здатність до самовизначення в майбутньому.

Життєві плани мають одночасно активну і реактивну природу. Тобто вони утворюються у відповідь на соціальну ситуацію, що складається напередодні закінчення школи і підштовхує людину до так званого «життєвого самовизначення» (реактивний фактор) і, разом з тим, ця ситуація вимагає творчої активності, оскільки індивідуальність того, хто визначається, складає проблему ситуації і вимагає створення програми дій, яка враховує даний чинник.

Тому життєві плани як програма дій, що має часові і змістовні характеристики вимагає роботи інтелектуальних ресурсів психіки для пристосування до ситуації і творчих здібностей для максимального врахування своєї індивідуальності.

Творча і інтелектуальна діяльність за В.Н. Дружиніним спонукається взаємовиключаючою мотивацією. Для творчої активності характерна мотивація самоактуалізації і незалежності, для інтелектуальної – мотивація досягнень. На наш погляд такий стан речей обумовлює внутрішній мотиваційний конфлікт. Іншими словами, побудова життєвих планів супроводжується класичною боротьбою мотивів.

Розглядаючи інтелект і творчість як інструментальний аспект життєвого планування, який залежить від особливостей особистості, а саме, особливостей її мотиваційної складової, можна припустити, що вибір відповідного «інструменту» вплине на зміст життєвого планування.

При переважанні інтелектуального компоненту життєвий план буде відрізнятися максимальним врахуванням особливостей ситуації і ігноруванням особистісних особливостей людини, зокрема, її суб'єктності. Пристосування до ситуації вимагає побудови гнучких ситуативних цінностей, яким найбільше відповідають цінності матеріальні. Що, в свою чергу, формує такі особистісні якості як соціальна залежність, конформність і ін.

Життєвий план при творчому підході за великим рахунком є наслідком перманентної відчуженості людини від світу і від інших людей (В.Н. Дружинін). Творчі життєві плани можуть виникати за двома сценаріями. Перший включає в себе врахування досвіду інших і власної індивідуальності, другий – врахування лише власної індивідуальності. При врахуванні лише досвіду інших, життєвий план будується за інтелектуальним сценарієм. Творчий підхід до життєвого планування взаємообумовлюється духовними цінностями, тобто цінностями свободи від різних залежностей, як правило від матеріальних.

З точки зору адаптивності інтелектуальний підхід до життєвого планування є більш продуктивним. З іншої сторони, є великий ризик втрати значної частини індивідуальності (суб'єктності), що веде до незрілості особистості.

Аналізуючи природу життєвого планування, слід визначитися яким є цей акт по суті, - інтелектуальним чи творчим? Особливістю інтелектуального акту є домінування в ньому свідомості, а творчого – домінування несвідомого. Якщо розглядати життєвий план як перелік цілей і засобів їх досягнення у певному часовому проміжку, то постає проблема узгодження домагань (суб'єктивного фактору), індивідуальності і об'єктивної ситуації. Це, в свою чергу вимагає активної роботи самосвідомості, а саме самооцінки. Тому адекватна конкретній ситуації самооцінка відіграє важливу роль у формуванні життєвого плану.

Таким чином життєвий план ми постулюємо як відносну категорію: відносно ситуації і індивідуальності. Це означає що інструментом життєвого планування має стати механізм пізнання себе і зовнішньої дійсності. Механізмом самопізнання є рефлексивні процеси, а пізнання навколишнього світу здійснюється через засвоєння досвіду – навчання. І, нарешті, побудова власне життєвого плану є результатом інтелектуальної або творчої діяльності. Відповідно до цього, передбачуваним результатом життєвого планування може бути або розширення можливостей середовища, або перетворення його.

На нашу думку, перевага творчого чинника у становленні життєвих планів обумовлена сформованістю індивідуальності, і, як наслідок, - мотивацією незалежності.

Перевага інтелектуальної діяльності у цьому процесі зумовлена дією особистісних факторів і мотивацією досягнень.

Отже, в результаті часткового аналізу інструментальної складової життєвого планування, ми можемо зробити наступні висновки.

1. Побудова життєвих планів може носити інтелектуальний або творчий характер.
2. При переважанні інтелектуального компонента в життєвому плануванні відбувається часткова втрата індивідуальності (суб'єктності).
3. Творча побудова життєвих планів може відбуватися за двома сценаріями: із врахуванням власного досвіду і досвіду інших і із використанням лише власного досвіду.
4. Центальною ланкою у побудові життєвих планів є триада «домагання – індивідуальність – ситуація».

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славська К. А. Діяльність та психологія особистості / К.А. Абульханова-Славська - М., 1980.
2. Абульханова-Славська К.А. Стратегія життя / К.А. Абульханова-Славська - М.: Думка, 1991.
3. Анан'єв Б. Г. Людина як предмет пізнання / Б.Г. Анан'єв - Л., 1969 - 337 с.
4. Анциферова Л. І. Психологічне вчення про людину: теорія Б.Г. Анан'єва, зарубіжні концепції, актуальні проблеми // Психологічний журнал / Л. І. Анциферова - 1998. - Т. 19. № 1. - С. 3-15.
5. Дружинін В. Н. Варіанти життя: Нариси екзистенціальної психології / В.Н. Дружинін - М.: ПЕР СЕ; СПб.: ІМАТОН-М, 2000. - 135 с.
6. Карпінський К.В. Психологія життєвого шляху особистості: Учб. Посібник / К.В. Карпінський - Гродно: ГрГУ, 2002. - 167 с.
7. Логінова Н.А. Розвиток особистості та її життєвий шлях // Принцип розвитку в психології / Н.А. Логінова - М.: Наука, 1978. - С. 156-172.
8. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології. - 4-вид. / С.Л. Рубінштейн - СПб.: Пітер, 2004. - 678 с.
9. Рубінштейн С.Л. Людина і світ / С.Л. Рубінштейн - М.: Наука, 1997. - 190 с.

References

1. Abul'hanova-Slavs'ka K. A. Dijal'nist' ta psihologija osobystosti / K.A. Abul'hanova-Slavs'ka - M., 1980.
2. Abul'hanova-Slavs'ka K.A. Strategija zhyttja / K.A. Abul'hanova-Slavs'ka - M.: Dumka, 1991.
3. Anan'jev B. G. Ljudyna jak predmet piznannja / B.G. Anan'jev - L., 1969 - 337 s.
4. Ancyferova L. I. Psyhologichne vchennja pro ljudynu: teorija B.G. Anan'jeva, zarubizhni koncepcii', aktual'ni problemy // Psyhologichnyj zhurnal / L. I. Ancyferova - 1998. - T. 19. № 1. - S. 3-15.
5. Druzhynin V. N. Varianty zhyttja: Narysy ekzystencial'noi' psihologii' / V.N. Druzhynin - M.: PER SE; SPb.: IMATON-M, 2000. - 135 s.
6. Karpins'kyj K.V. Psyhologija zhyttjevogo shljahu osobystosti: Uchb. Posibnyk / K.V. Karpins'kyj - Grodno: GrGU, 2002. - 167 s.
7. Loginova N.A. Rozvytok osobystosti ta i'i' zhyttjevyj shljah // Pryncyp rozvytku v psihologii' / N.A. Loginova - M.: Nauka, 1978. - S. 156-172.
8. Rubinshtejn S.L. Osnovy zagal'noi' psihologii'. - 4-vyd. / S.L. Rubinshtejn - SPb.: Piter, 2004. - 678 s.
9. Rubinshtejn S.L. Ljudyna i svit / S.L. Rubinshtejn - M.: Nauka, 1997. - 190 s.

Резюме. В статье сделан теоретический анализ средств жизненного планирования. Выделяется интеллект и творчество как инструментальные альтернативы при построении жизненных планов, прослеживается влияние интеллектуальной и творческой деятельности на индивидуальность, выделяется триада «домогательства - индивидуальность - ситуация» как ключевая в жизненном планировании.

Ключевые слова: жизненный план, интеллектуальная деятельность, творческая деятельность, субъектность, индивидуальность.

Summary. In the article the theoretical analysis of the means of life planning. Provided intelligence and creativity as a tool in the construction of alternative life plans, shows the influence of intellectual, artistic individuality, stands triad "harassment - individuality - situation" as a key to life planning.

Key words: life plan, intellectual activity, creativity, subyektnist, individuality.

УДК 159.923.32:159.922.73

О.П. ОСИПЧУК

ВЧИНОК ЯК КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

У статті розглянуто вчинок як компонент системи морального становлення особистості школяра, його сутність і психологічні особливості, структуру та типологію. Показано як кошовний ланцюжок моральних вчинків створює підвалини високого вчинкового світу морального становлення особистості школяра.

Ключові слова: вчинок, моральний вчинок, моральний розвиток, моральне становлення, компонент, система, особистість, школяр.

Постановка проблеми. В процесі дослідження морального становлення школяра необхідно глибше осягнути сутність та структуру його морального вчинку, моральної поведінки. Формування моральної свідомості неможливо розглядати у відриві від соціальної поведінки, реальної діяльності, в ході якої складаються не тільки моральні поняття, але й почуття, звички і інші неусвідомлені компоненти морального обличчя особистості. Характерний для особистості засіб вирішення моральних проблем, як системи цінностей, з якою вони співвідносяться, формується, перш за все, в ході практичної діяльності дитини і її спілкування з оточуючими людьми. Поведінка особистості залежить не тільки від того, як вона розуміє проблему, але й від її психологічної готовності до тієї чи іншої дії.

Моральна позиція розкривається у вчинках і нормується вчинками, особливо важливу роль у становленні єдності знань, переконань та діяльності відіграють конфліктні ситуації. Людина, яка не була в складних життєвих ситуаціях, ще не знає ні сили свого "Я", ні реальної ієрархії засвоєних ідей і принципів.

Перетворення моральних знань, понять в переконання потребує їх закріплення в системі мотивів поведінки і відповідних їм моральних звичок. Між свідомістю, як потрібно діяти і звичною поведінкою існує протиріччя. Моральний досвід школяра набувається через вправи в поведінці, "гімнастику поведінки", тобто через організовані педагогами повторні дії, вчинки в різних, але схожих життєвих ситуаціях.

Метою дослідження є проблема народження морального вчинку в процесі морального становлення особистості школяра.

Результати теоретичного дослідження. У сучасній психології вчинок займає ключове місце і розглядається як принцип побудови теорії та історії психології, як осередок психічного. У вітчизняній науці вчинок досліджували: М.М. Бахтін, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, Г.М. Гумницький, О.М. Леонтьєв, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, О.В. Скрипченко, Є.В. Суботський, Є.М. Сурков.

В.О. Татенко слушно зауважує, що дійсний вчинок у своїй детермінації є незалежним від зовнішніх причин і навіть протистоїть їм. Суб'єктивне як мотив істинно вчинкової дії у

знятому вигляді утримує в собі об'єктивне як умову, але не причину дії. Суб'єкт об'єктивується у вчинку, трансформуючи таким чином об'єктивне, вносить до нього нові змісти й форми, а отже розвиває, збагачує його. Виходячи з такого розуміння суб'єктивного та об'єктивного, можна з'ясувати суперечність внутрішнього і зовнішнього у вчинку. Сутність цієї суперечності полягає в можливій розбіжності між тим, як людина хотіла вчинити, і тим, як вона дійсно вчинила, як вона пояснює свій вчинок і як його розуміють інші. Нерідко буває так, що оточуючі оцінюють той чи інший поведінковий прояв як вчинок, а для самого "автора" це - звична дія. Буває і навпаки, коли людина по-справжньому вчиняє, перевершує себе, а оточуючі цього не помічають, вважаючи такий вияв досить традиційним, самоочевидним, невчинковим.

Існують вчинки, які взагалі можуть не виявляти себе зовні, наприклад, коли внаслідок напруженої внутрішньої боротьби з самим собою індивід кардинально змінює свою життєву позицію, ставлення до себе чи до оточуючих, до справи, що уявлялася найголовнішою у житті. Це, наприклад, вчинки умовчання, утримання, внутрішньої незгоди, це і клятва собі. Такого роду вчинки здійснюються у суб'єктивному просторі і там структуруються на внутрішнє і зовнішнє з усіма суперечностями, що можуть виникати між ними. Внутрішнє у вчинку нерідко ототожнюється з суб'єктивним, проте варто розрізняти ці поняття. Внутрішнє, як і зовнішнє, - об'єктивна реальність, специфічною для якої є наявність в її структурі суб'єктного ядра, котрому ми даємо назви "Я", "самість", "особистість", "індивідуальність", підкреслюючи особливо суттєву для людини здатність до свідомого здійснення вчинку. Саме тут і виникає нова проблема - усвідомлюваності вчинкової активності її "автором" і "виконавцем" та її довільності. Навряд чи варто сперечатися, що рівень усвідомлення ситуації та мотиву, дії та післядії може бути далеко не однаковим у різних людей і навіть в однієї людини [1].

Г.М. Гумницький визначає вчинок як "суб'єктивне моральне відношення, що реалізоване в об'єктивній дії, а результат вчинку - як суб'єктивне моральне відношення, котре реалізоване в результаті цієї дії".

У сучасному психологічному словнику вчинок визначається, як свідомо дія, оцінювана, як акт морального самовизначення людини, у якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи в цілому [6].

С.Л. Рубінштейн дав таке визначення: "Учинок - це дія, що сприймається й усвідомлюється активним суб'єктом як суспільний акт, як прояв суб'єкта, який виражає ставлення людини до інших людей".

При цьому дослідника цікавить психологічний процес, під час якого дія стає вчинком. І, на його думку, це трапляється тоді, коли людиною свідомо керують суспільні інтереси, а сама вона не цурається суспільної моралі та потенційно спроможна до здійснення моральних учинків, які згодом і стають домінантою її суспільної поведінки. "Учинком в достеменному розумінні слова є не всяка дія людини, а лише така, у якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі" [4].

В.А. Роменець зауважив, що вчинок є універсальний і єдиний у своєму роді осередок людської діяльності і виражає спосіб існування людини у світі, виступає постійно активним фактором історичних форм прогресу, стає ланкою, що опосередковує людину і світ.

Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв розглядали вчинок як одиничний поведінковий акт, тісно пов'язаний з виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов'язків, цілісний світ яких охоплює все життя та стає сутністю особистості [5]. О.М. Леонтьєв зауважував, що особистість людини породжується в її діяльності, яка здійснює її зв'язки зі світом. Перші активні й свідомі вчинки - ось початок особистості. Становлення її проходить у напруженій внутрішній роботі, коли людина неначе постійно розв'язує задачу "Чому бути в меті?", і, трапляється, відриває від себе те, що виявляється.

Досліджуючи моральні вчинки та моральну творчість суб'єкта, В.А. Роменець правомірно вважав, що вони є підґрунтям людської свідомості, історії і культури,

державності і цивілізації, що визначають життя і долю цілих народів і окремої особистості. “Маючи самостійне значення як вище вираження процесу соціалізації людини, моральна творчість є непорушним ґрунтом розумової та естетичної діяльності людини і становить їхній остаточний сенс...Саме вчинок у його психологічній структурі виступає безпосереднім “механізмом” моральної творчості” [3]. Він доводив, що вчинок можна визначити як перетворення людиною моральної ситуації, бо вчинок у його повноцінному вираженні - це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей, тому вчинком слід називати дію, що має розгорнуті психологічний та моральний аспекти. Дію, у якій психологічний аспект сильно редуковано, автоматизовано і перетворено на звичку, дослідник називав моральною дією.

Є.М. Сурков, В.В. Фадєєв підкреслювали, що вчинок є свідомою дією, яка пов'язана з моральною самосвідомістю особистості. Моральний учинок тісно пов'язаний із ставленням людини до оточення, знайомих і незнайомих, до суспільства, природи, до самого себе як активного суб'єкта. Спонування як особиста властивість індивіда знаходиться в центрі концепції І.Д. Бека при визначенні ним морального вчинку: “Вчинок - це і є певна спонукка, особистісна властивість, як мотиву в дії, це дійове особистісне самовираження суб'єкта”.

Г.Є. Залеський правомірно зауважував, що етичні знання і способи їхнього реального застосування в соціальній поведінці є єдиною і важливою умовою, що стійко визначає становлення морального вчинку дітей.

Є.В. Суботський, В.Г. Лавренко, Г.І. Морева пов'язують моральні вчинки із ситуаціями, які виникають у дітей у реальних життєвих умовах, і які є одним з важливих детермінантів становлення моральних вчинків.

І.Д. Бех наголошував, що дитина постійно очікує моральні дії, подібні до тих, які були пережиті нею в минулому і справили велике враження на неї: “Зважаючи на те, що у вчинку вихованець проявив народжувану особистісну цінність, необхідно цілеспрямовано створювати навколо нього атмосферу очікування подібних моральних дій”.

М.Й. Боришевський неодноразово підкреслював тісний зв'язок морального вчинку з мотивами поведінки та ставленням дитини до правил поведінки, що наявний у цьому суспільстві.

Дослідники правомірно пов'язують моральні вчинки дитини з її самосвідомістю, зі здатністю адекватно оцінити себе, де важливу роль відіграють емоційні аспекти самосвідомості в становленні моральних учинків. І.Д. Бех зазначив, що “вчинки будуть сповненими глибоким людським смыслом тільки тоді, коли гордість за себе доповнюється почуттям гордості за інших людей” [2].

К.М. Вентцель тісно пов'язував моральні вчинки з вольовими якостями особистості. Він писав, що “рішення має утримуватися у свідомості так довго, на який проміжок часу воно сягає. Якщо моє рішення має на увазі все життя, то я мушу його пам'ятати все життя, щоб воно постало певним моментом при здійсненні мною тих чи інших вчинків”.

О.В. Скрипченко запропонував модель становлення моральних учинків, яку правомірно розглядав як динамічну структуру, до якої входять такі складові:

- 1) зміст моральних цінностей і моральних норм, пов'язаних з моральними вчинками молодших школярів;
- 2) інформація, яка доходить до учнів молодшого шкільного віку від батьків, друзів, оточення, літературних творів про моральні цінності та моральні норми;
- 3) формування в молодших школярів різних рівнів уявлень про моральні цінності і моральні норми моральних учинків;
- 4) самоаналіз власних дій, учинків, наявних у молодшого школяра уявлень про моральні цінності та моральні норми;
- 5) оцінка морального вчинку молодшого школяра з боку вчителя, батьків, друзів, оточення [5].

О.В. Гудима виділив такі детермінанти становлення моральних вчинків у молодших школярів:

1. Усвідомлення і розуміння вихованцями моральних норм, етичних цінностей, притаманних соціуму (мікрогрупі, групі, суспільству тощо).
2. Адекватна оцінка вихованцем моральних дій його оточення, літературних персонажів, героїв кінофільмів тощо.
3. Самооцінка вихованцем власних моральних дій.
4. Створення вихованцем ситуацій, при яких вихованець міг очікувати задоволення, пережитого в минулому при здійсненні ним морального вчинку.
5. Мотиви поведінки вихованця.
6. Взаємодія вихователя з вихованцями, пов'язана зі спонуканням до позитивних дій.
7. Вольові якості вихованців. М.М. Бахтін підкреслював, що в сучасному вчинковому світі людини центральне місце займає діалог з “іншими”, а здобуття “свого” голосу серед “чужих” голосів, свого “я”, побаченого й оцінюваного “іншими”, а “іншого” мною як активним суб'єктом, робить людину справжньою особистістю [1]. Актуальною і доцільною з психологічного погляду є проблема співвідношення авторитарного, авторитетного і внутрішньо переконливого слова, важливість у вчинковому колі невимовленого словами інтонаційно-сислового, емоційно-ціннісного контексту, того, що впевнено і переконливо говорить і діє іншими, ніж слово, засобами, методами та прийомами в складному вчинковому світі, де наявне діалогічне мовчання, котре може бути в конкретному діалогічно-психологічному полі реакцією на репліку в запеклій суперечці, мовчанні сислового відносно до нейтральної тиші, бездіяльності та свідомого невтручання в справу інших, навіть з принципових для себе і них питань, що стосуються важливих суспільних і особистих питань і позицій.

На думку М.М. Бахтіна, учинок “нудительно”, стійко, переконливо і невпинно веде кожную людину до участі в конкретних подіях, до онтологічно та гносеологічно забарвленого відповідального вчинку, до учасного мислення, до відповідально учасної творчості, до її автономної причетності і відповідальності у процесі життєдіяльності.

При цьому і видатна особистість, і проста пересічна людина однаково живуть за суворими законами морального вчинку, відповідального вчинку, що співвідноситься з внутрішньою спонукальністю, “нудительной” моральністю, в постійному принциповому діалозі “своїх” і “чужих” слів, де просторово - часові та життєві обрії людини розширюються та збагачуються. Вчений правомірно підкреслював цілісність учинкового світу людини, де теоретичне і практичне відіграють важливу роль у цьому процесі, а результат, ефект, об'єктивний наслідок учинку - категорії бажані в конкретному вчинку, відповідальному та моральному. “Кожна думка моя з її змістом є мій індивідуально відповідальний учинок, один з учинків, з яких складається все моє одиничне життя, як суцільне вчинення, бо все життя в цілому може бути розглянуте як деякий складний учинок: я вчиняю всім своїм життям, кожний окремих акт і переживання є моментом мого життя - вчинення” [1]. У концепції вченого відповідальність за вчинок повністю лежить на конкретній людині, що є автором і учасником його, керує ним. “Не зміст зобов'язання мене зобов'язує, а мій підпис під ним, те, що я одного разу визнав, підписав це визнання. І в момент підписання не зміст цього акту примусив поставити підпис, цей зміст не міг ізольовано спонукати до вчинку - підпису - визнання, а лише відповідно до моїх рішень дати зобов'язання - підписом - визнанням - вчинком...” [1]. Життя і смерть у концепції М.М. Бахтіна, не зважаючи на свою протилежність, створюють єдине вчинкове коло, моральне та відповідальне, з психологічного погляду. Він зауважував, що це те, до чого обов'язково приводить конкретне вживання в реальне життя і реальну смерть. Я не тільки абстрактно мислю, але знаю з досвіду, що жити - це означає: виділити себе з байдужої й необмеженої стихії світу як обмеженого, скінченного, якісно-одиничного і неповторного. Те, що робить мене мною, що робить мене живим, це є моя скінченність - у просторі, у часі, в усьому. Усе в мені - кожна думка і кожне бажання - стверджує себе як особливе, як моє; протиставляє себе безмірному й вічному світові. І за це радісне і відважне протиставлення себе всьому я повинен і хочу цілком сплатити: своїм знищенням. Ось чому все живе з самого початку несе в собі свою загибель і, стверджуючи

своє життя, стверджує свою смерть. Ось чому в кожному мить, що владно збувається, ми доторкаємося до смерті й дізнаємося, що вона не заперечує життя, але стверджує і звеличує життя. А якщо це не так, то звідки саме в моменти найвищого напруження життя (в коханні чи пізнанні, у творчості чи в бою) - це подолання страху і готовність до загибелі? Чому страх смерті можливий лише при зубожінні й обмілінні життя; при відриві від його повноти. Є просте правило перевірити справжність свого життя. Запитайте себе: те, що я відчуваю і думаю тепер, залишилося б воно в силі, якби я знав, що сьогодні настане смерть? Продовжував би я робити те, що роблю? І так запитувати - завжди, в усьому. Я називаю це: міряти вірною мірою смерті. Лише те в мені має право на буття, що витримає цей іспит, що виходить з нього незацепленим і по-новому виправданим. А те, що від цього дотику марніє, вицвітає, скручується, - те лише видає себе за життя; воно повинно бути вирване й викинуте [1]. М.М. Бахтін слушно зауважував, що три галузі людської культури - наука, мистецтво й життя - знаходять єдність тільки в особистості, яка прилучає їх до своєї єдності. І додавав при цьому, що метою його життя та наукової творчості було створення психології культури, як квінтесенції вчинкового світу людини і Творця.

В "Основах психології" читаємо: "Таким чином, суб'єктне (діюче суб'єктивне) існує у своїй найрозвинутішій формі як внутрішній вчинок, виявляє себе у формі зовнішнього вчинку й творить, формує і розвиває себе найбільш продуктивно саме через учинки. Вчинок є "осередком" суб'єктного в людині, суб'єктне є осередком суб'єктивного, а суб'єктивне - "осередком" психічного. Отже, саме вчинок є найсуттєвішим, найглибиннішим осередком психічного в широкому розумінні цього слова, що знімає в собі і суб'єктне і суб'єктивне в їх різноманітних формах прояву людського в людині". Спираючись на логічну структуру вчинку, В.А. Роменець виділив такі його модифікації: учинки розгорнуті та редуковані; ті, що зароджуються, і ті, що відмирають. І при цьому він зауважував, що вчинок можна визначити так: це процес, який залежить від ситуативних та мотиваційних метаморфоз.

Структуру вчинку складають:

1) ситуативний компонент - своєрідне поєднання зовнішніх та внутрішніх умов, що спричиняють певну форму активності особистості - учинкової активності; вихідними поняттями психологічного контексту змісту цього компонента можуть бути: "ситуація", "умови соціальні, індивідуальні, культурно-історичні тощо", "психологічні стани особистості", "властивості особистості", "індивідуальна природа особистості", "темперамент", "спонукальний вплив ситуації", "досвід предметно-дійового орієнтування особистості" тощо;

2) мотиваційний компонент - своєрідно властиве особистості первинне усвідомлення збуджувального, спонукального характеру ситуації, що приводить до актуалізації певних мотивів учинкової активності, до їхнього протиставлення чи поєднання; унаслідок формується мотивація вчинку - складне психологічне утворення, у якому поєднуються певні ідеали, ідеї, смисли особистості щодо прийняття певного рішення відносно змісту ситуації, певного характеру дій, цілей і мети вчинкової дії. Психологічний контекст цього компонента описують поняття: "мотив", "спонука", "потяг", "мотивування", "боротьба мотивів", "мотивація", "особистість", "характер", "ціннісна творчість", "індивідуальний досвід моральної творчості" тощо;

3) дійовий компонент - мається на увазі весь комплекс реально-практичних дій особистості, спрямованих на прийняття нею рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення; при цьому безпосередньо продукується результат учинкової активності особистості щодо певної ситуації. Психологічний контекст цього компонента вчинку висвітлюють поняття: "прийняття рішення", "ціль", "мета", "намір", "засіб діяння", "спосіб діяння", "продукт", "результат" тощо;

4) післядійовий компонент - комплекс пізнавально-перетворювальних дій особистості, спрямованих на вторинне, постдійове усвідомлення змісту здійснених нею вчинкових дій, на усвідомлення наслідків її вчинкового діяння, на оцінювання, осмислення їх тощо. Психологічний контекст описаних явищ висвітлюють поняття: "рефлексія", "усвідомлення",

“цінність”, “значення”, “смісл”, “ідеал”, “взірець”, “досвід ціннісної творчості”, “розвиток”, “самовдосконалення” тощо.

Учинок, як одиницю моральної поведінки, можна представити у вигляді моделі:

- 1) особа, учинок якої нас цікавить;
- 2) друга особа, яка бере участь у вчинку (таких осіб може бути кілька);
- 3) спілка людей, які могли брати участь у вчинку, але в цьому вчинку це не потрібно.

Хоч реакція цієї групи осіб на його вплив має значення (референтна група);

4) природа в широкому розумінні цього слова, або мікросередовище, у якому реалізується певний учинок;

5) сукупність узаконених морально-етичних норм, виконання яких обов'язкове в цьому суспільстві;

6) сукупність морально-етичних норм, установлених традиціями цього людського суспільства.

Модель учинка спирається на два ключові компоненти:

1. Містить у собі наміри, вправно прогнозовані відповідні реакції від оточення і навколишнього середовища, у якому заплановано здійснити певний учинок. Правомірно цей компонент розглядати як прогноз майбутнього акту поведінки. І, що характерно при цьому, мотиви і цілі входять в цей компонент лише опосередковано, через прогноз відповідних реакцій.

2. Містить у собі реалізований намір (вплив) і сукупність відповідних реакцій від оточення і навколишнього середовища взагалі, які виникли у відповіді на реалізацію цього наміру (мотиви і цілі безпосередні).

Висновки. Формування моральної свідомості неможливо розглядати у відриві від соціальної поведінки, реальної діяльності, в ході якої складаються не тільки моральні поняття, але й почуття, звички і інші неусвідомлені компоненти морального обличчя особистості. Моральна позиція розкривається у вчинках і нормується вчинками, особливо важливу роль у становленні єдності знань, переконань та діяльності відіграють конфліктні ситуації. Людина, яка не була в складних життєвих ситуаціях, ще не знає ні сили свого «Я», ні реальної ієрархії засвоєних ідей і принципів.

Моральний вчинок відіграє провідну роль в моральному становленні особистості школяра, в народженні його унікального й неперевершеного духовного світу

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М., 1991. – 480 с.
3. Гумницкий Г.Н. Нравственный поступок и его оценка / Г.Н. Гумницкий – М., 1998. – 64 с.
4. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г.Е. Залесский – М.: Наука, 1992. – 230 с.
5. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб., 2000. – 720 с.

References

1. Beh I.D. Vyhovannja osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno-orijentovnyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady / I.D. Beh – K.: Lybid', 2003. – 280 s.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija / L.S. Vygotskij – M., 1991. – 480 s.
3. Gumnickij G.N. Nravstvennyj postupok i ego ocenka / G.N. Gumnickij – M., 1998. – 64 s.
4. Zalesskij G.E. Psihologicheskie voprosy formirovanija ubezhdenij / G.E. Zalesskij – M.: Nauka, 1992. – 230 s.
5. Romenec' V.A. Psihologija tvorchosti / V.A. Romenec' – K.: Lybid', 2001. – 288 s.
6. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn – SPb., 2000. – 720 s.

Резюме. В статье рассмотрены поступок как компонент системы нравственного становления личности школьника, его сущность и психологические особенности, структуру и типологию. Показано как драгоценный цепочку нравственных поступков создает основы высокого вчинкового мира нравственного становления личности школьника.

Ключевые слова: поступок, нравственный поступок, нравственное развитие, нравственное становление, компонент, система, личность, школьник.

Summary: The article deals with an act as a component of pupil's personality moral arising, its essence and psychological features, structure and typology. It is demonstrated how valuable chain of moral acts creates basis for valuable world of acts of pupil's personality moral arising.

Key words: act, moral act, moral development, moral arising, component, system, personality, pupil.

УДК 159.925+316.624+316.723

В.Р. ПАВЕЛКІВ

МОЛОДІЖНА СУБКУЛЬТУРА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПРОЦЕС ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

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

Ключові слова: молодіжне середовище, молодіжна субкультура, соціалізація особистості, особливості субкультур, соціальна ідентифікація, самоідентифікація.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає глибокі трансформаційні зміни, які нерозривно пов'язані з нестабільністю, невизначеністю розвитку, перевизначенням соціально-статусних позицій і втратою «звичних» ідентичностей. Стає очевидним, що в соціальному відношенні Україна стала значно більш диференційованим суспільством. Влада, гроші, галузева зайнятість, регіон проживання - ось деякі фактори, які визначають становище людини в суспільстві, дають йому можливість зайняти те чи інше місце в соціальній ієрархії.

У ході реформування українського суспільства сучасна молодь, як соціальна група, зіткнулася з проблемами самоідентифікації, самовизначення, пошуку роботи, придбання гарантованого соціального статусу, отримання якісної освіти.

Непродуманість молодіжної політики держави викликала відторгнення молодого покоління від тих культурно-історичних цінностей, якими жив і завдяки яким ще живе наш народ. Проблеми молоді, в кінцевому рахунку, пов'язані з тим, що «суспільство може дати і що може очікувати суспільство від молоді як від прихованого ресурсу» [4].

Молодь нерозривно пов'язана з суспільством і змушена реагувати на ті зміни, які відбуваються в ньому. Її своєрідність як соціально-демографічної та соціокультурної групи полягає в тому, що вона володіє транзитивним соціальним потенціалом, є периферійною в процесі самовизначення і знаходиться в стані «спонтанності вибору». Молодь характеризується або своїм минулим соціальним статусом – соціальним становищем батьків, або своїм майбутнім статусом, пов'язаним з професійною підготовкою і наміченою професійною діяльністю.

Молоді властива своя субкультура, яка, існує в рамках панівної культури суспільства, відображає специфічні норми, звичаї, систему цінностей, висловлює потреби молодого покоління як специфічної соціально-демографічної групи. Вона є інструментом процесу самоідентифікації молодого людини, і, на думку Т. Парсонса, «вносить істотний внесок в молодіжну соціалізацію хоча б уже тим, що пом'якшує супроводжуючи її тертя».

Потрапляючи в молодіжну субкультуру, підліток потрапляє під вплив її внутрішніх цінностей, пріоритетів, способу усвідомлення себе та інших, а також способу самоідентифікації і способу життя. Але це не завжди саме той спосіб життя, що хотілося б молодій людині. Через недостатнє знання всіх тонкощів даного руху, їх основних цілей і способу їх досягнення, молода людина може почувати себе незатишно, ущемлено, і не зможе належним чином проявити себе, що може негативно позначитися на його самооцінці. І, навпаки, якщо людина знаходиться в суспільстві, в якому вона може самореалізуватися, в тому суспільстві, яке підтримує і мотивує її діяльність і реалізує внутрішні потреби, рівень самооцінки підлітка підвищується, що допомагає йому успішно соціалізуватися.

Молодіжна субкультура виступає як універсальна форма адаптації молоді до мінливих умов існування, внаслідок чого вона реалізує не тільки свій рекреаційний потенціал, але й виступає як механізм ідентифікації. З метою збереження власної індивідуальності молоді створює численні субкультурні норми і цінності, специфічний набір яких дозволяє знайти необхідні підстави для ідентифікації, формованої в цьому віці в процесі соціалізації. Масовий характер даного соціально-культурного процесу, супроводжується найчастіше підміною справжніх цінностей на помилкові, так як соціально-значущих основ ідентифікацій на даний момент не існує, провокує різні відхилення в поведінці молоді. Вивчення динаміки розвитку, характерних особливостей молодіжних субкультур, а також механізмів і ступеня їх впливу на молоді дозволить знайти способи регуляції поведінки молоді в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема впливу молодіжних субкультур на формування особистості та ціннісно-орієнтаційних установок поведінки стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології, культурології. Дослідження різних аспектів соціалізації особистості привертала увагу багатьох науковців.

Існуюча теоретико-методологічна база проблеми впливу молодіжних субкультур на процес самоідентифікації особистості представлена різноманітними концептуальними поглядами класиків соціології М. Вебера, Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, П. Сорокіна, а також представників інших соціально-гуманітарних наук, зокрема психології – Г. Маркузе, А. Маслоу, А. Тойнбі, Ю. Хабермаса, Е. Еріксона. Проблема соціальної ідентифікації завжди викликала величезний інтерес дослідників. Процеси та чинники самоідентифікації описані в наукових працях зарубіжних соціологів Е. Гідденса, Т. Парсонса, Р. Мертон, А. Тоффлера [9], соціальних психологів А. Маслоу і Е. Еріксона [2]. Приділили цій проблемі у своїх роботах належну увагу і російські вчені Е. Віттенберг, Л. Гордон, А. Готліб, Л. Корель, М. Шабанова та ін.

Концепції присвячені аналізу сучасного стану молоді, особливостей її адаптації та соціалізації в умовах суспільства, що трансформується представлені дослідженнями В. Луківа, В. Чупрова, Ю. Зубка, К. Вільяма [3].

У сучасній науці переважає традиція дослідження молодіжної субкультури в тісній взаємодії з цінностями та особливостями світогляду, диференційованими в молодіжному середовищі. В цьому напрямку працювали західні П. Коен, М. Брейк, С. Кугель.

Теоретичними розробками проблеми молодіжної субкультури займалися К. Мангейм, М. Тітма, Е. Саар. Основний акцент у дослідженнях молоді М. Тітма робив на регіональній специфіці життєвого шляху молодого покоління, яка витікає з особливостей культури і неоднакового рівня соціально-економічного розвитку регіонів. Молодіжну субкультуру та її основні значущі функції вивчав німецький дослідник Д. Аусубель. Теоретичними розробками проблеми молодіжної субкультури займалися Ю. Давидовова, І. Роднянська, Е. Бабосов, С. Левіков, В. Бобах.

Аналіз численних публікацій з проблем впливу молодіжних субкультур на самоідентифікацію молоді показує, що специфіка ідентифікації особистості під час включення до субкультурального простору недостатньо розроблена, потребує подальшої систематизації і конкретизації. Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального явища і його наслідків для всього суспільства.

Метою даної статті є проаналізувати вплив соціально-психологічного статусу молодіжних субкультур як рушійного чинника формування особистості підлітка. Виявити специфіку змісту та форм, умов і факторів, що сприяють розвитку самоідентичності в молодіжному середовищі.

Завданнями дослідження є:

1. Здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі впливу молодіжних субкультур на самоідентифікацію особистості.
2. Розглянути статусно-рольову установку молодіжних субкультур на процес соціалізації особистості.
3. Проаналізувати особливості самоідентифікації молоді в умовах трансформації суспільства.
4. Визначити ступінь впливу субкультурального фактора на процес самоідентифікації молоді на груповому рівні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема труднощів процесу самоідентифікації представників молодого покоління є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців. Термін «ідентифікація» був введений в 1921 році австрійським психологом З. Фрейдом у роботі «Психологія мас і аналіз Я». Саме він почав трактувати ідентифікацію як механізм, що забезпечує здатність «Я» до саморозвитку, несвідоме ототожнення суб'єкта з об'єктом, мотивом якого можуть бути страх втрати любові, страх перед покаранням. Ідентифікація – груповий фактор, що допомагає вийти за межі «Я» і відчуття переживання інших. Ідентифікація сприяє соціалізації, тобто робить людину готовою прийняти соціальні норми в якості своїх внутрішніх установок, як керівництво до дії, а також здатним на об'єктивну і диференційовану самооцінку [10].

На противагу уявленням класичного психоаналізу про антагонізм особистості і суспільства відомий американський соціолог Е. Еріксон особливо підкреслював адаптивний характер поведінки індивіда, центральною інтегративною якістю якого і виступає ідентичність. Він визначає це поняття як почуття органічної приналежності індивіда до історичної епохи, типу міжособистісної взаємодії, культурних цінностей, властивим даній епосі.

Послідовники Е. Еріксона роблять висновок про те, що криза ідентичності як масове явище обумовлена глибокими трансформаціями в суспільстві. Під впливом соціальної кризи відбувається поступовий розпад ціннісно-нормативних систем, зв'язків і відносин, покладених в основу соціокультурної організації суспільства, який змушує людей шукати нові орієнтири для усвідомлення свого місця в трансформуючому соціумі [8].

Відповідно до концепцій німецького психолога Е. Фромма – соціальна ідентифікація пов'язана з потребою особистості співвіднести себе з різними ідеями, цінностями, соціальними групами. Розглядаючи проблему соціальної ідентичності на рівні різних соціальних груп, Е. Фромм оперував поняттям «соціальний характер», який, на його думку, являє собою «сукупність рис характеру, присутніх у більшості членів даної групи і виникли в результаті спільних для них переживань і спільного способу життя» [11].

Про тісний взаємозв'язок між когнітивними процесами на рівні особистості і макросоціальними процесами зробили висновок розробники теорії соціальних уявлень – С. Московічі, Ж.-П. Кодол, Д. Жоделе. Представники даного напрямку визначають соціальне уявлення як мережу понять, тверджень і пояснень, які народжуються у повсякденному житті в ході міжособистісної комунікації, підкреслюючи, що соціальні уявлення є одним із чинників формування соціальної ідентичності особистості [6].

Теорія соціальних уявлень може служити пояснювальним засобом для інтерпретації ідентифікаційних переваг, а також змін у механізмах формування соціальних ідентичностей в умовах соціальних трансформацій.

Е. Авраамова пояснює визначення соціальної ідентифікації, як «механізм ототожнення особистості з певною соціально-значущою цілісністю, яка сприймається на емоційному і свідомому рівні в загальних символах і категоріях». Таке розуміння ідентифікації можна взяти за основу визначення категорії «самоідентифікація».

Сучасне суспільство зацікавлене в високому ступені самоідентифікації належних йому індивідів. Для сучасного українського суспільства характерні модернізаційні процеси, викликані, насамперед, реорганізацією економічної та соціально-політичної сфер життя суспільства, а також ускладненням соціально-стратифікованої системи. Наслідком трансформаційних процесів у суспільстві є зміни інституційної структури і як наслідок відбуваються перетворення в соціальній структурі суспільства і його культурі, змінам піддаються інституційні системи, у тому числі і система цінностей і моделей соціальної поведінки. Причина кризи самоідентифікації укладена в самій людині і виражена у відчуженні сучасною людиною своєї сутності в соціальній реальності.

У сучасному розумінні ідентифікація охоплює три пересічні області реальності:

- по-перше, самоідентифікація – це процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на підставі усталеного емоційного зв'язку;
- по-друге, самоідентифікація – це бачення суб'єктом іншої людини як продовження себе самого, наділення його своїми рисами, почуттями, бажаннями;
- по-третє, самоідентифікація – це механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, що проявляється у вигляді занурення, перенесення індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини, що призводить до засвоєння особистісних смислів об'єкта наслідування.

Соціальна ідентифікація є особливо важливою для молодого покоління. Серед усього різноманіття груп, з якими молодь може себе ідентифікувати, особливе місце займає субкультура. Потреба в самовираженні і невизначеність соціальної ролі молодих людей, що породжує значну невпевненість у займаних соціальних статусах, приводять до спонтанного створенню часткової культури, якою є молодіжна субкультура.

Порівняно недавно світова культурологія звернула увагу на феномен субкультури, її ролі в історичній динаміці. У трактуванні субкультури виникли нові позиції, більше того, сама тема молодіжних угруповань перестала сприйматися як периферійна, приватна, яка зачіпає бічні сюжети загальнокультурного потоку. Багато дослідників прийшли до переконання, що рішення даної проблеми дозволяє, нарешті, наблизитися до розуміння самої культури як специфічного явища, до розпізнання механізмів її оновлення і перетворення. Субкультура не представляє собою самостійного цілого. Її структура формується в рамках більш загальної системи, що визначає основу даної цивілізації і цілісність даного соціуму.

Молодіжна субкультура, згідно Ш. Ейзенштадті, розуміється як феномен, пов'язаний з процесами, за допомогою яких сучасне індустріальне суспільство «вилучає» дітей із сімей і готує їх для успішного функціонування в більш широкій соціальній системі. Загальний життєвий досвід молоді передбачає і загальні проблеми: молоді люди намагаються знайти відчуття стабільності для нейтралізації відчуття зміни, почуття високої самооцінки для нейтралізації відчуття власної безпорадності перед обличчям світу дорослих. Молодіжна субкультура забезпечує набір цінностей, підходів і норм поведінки для адаптації до перехідного періоду молодості [1].

Молодіжна субкультура – це езотерична, ескапістська, урбаністична культура, створена молодими людьми для себе; це культура, націлена на включення молодих людей в суспільство; це – часткова культурна підсистема усередині системи «офіційної», базової культури суспільства, що визначає стиль життя, ціннісну ієрархію і менталітет її носіїв [5].

Молодіжна субкультура виконує цілий ряд функцій:

1. Емансипація – підвищення статусу і відхід від контролю батьків. Звичайно супроводжується конфліктами з батьками і проходить через фазу гіпертрофованого неприйняття як дитячих, так і дорослих норм поведінки.

2. Соціалізація – прийняття підлітком норм, правил і соціальних ролей, оволодіння комунікативними навичками, необхідними для успішного функціонування в даному суспільстві. Кінцевим підсумком перебування в більшості молодіжних субкультур є його повернення в доросле суспільство.

3. Структурування часу – організація власного дозвілля [7].

Аналізуючи стан сучасної молодіжної субкультури, можна зробити висновок про те, що причини її виникнення в основному пов'язані з кризою соціалізації в «суспільстві споживання», а також нездатності сучасної техногенної цивілізації і масової культури задовольняти всі потреби підростаючого і постійно еволюціонуючого покоління. Субкультури грають роль своєрідного буфера, в якому молодь поповнює нестачу соціалізації, набуває відсутні навички, освоює соціальні ролі. Разом з тим вільний потік будь-якої інформації, відсутність об'єктивних критеріїв при її засвоєнні молодими людьми створюють ситуацію ризику, при якій молоді люди засвоюють антисоціальні і деструктивні норми поведінки.

Субкультура є одним з найважливіших факторів самоідентифікації. Вона допомагає сформуванню безліч якостей особистості, які в подальшому допоможуть молодій людині в соціалізації. Молодіжна субкультура в сучасному українському суспільстві посилює свій вплив на самоідентифікацію і формування цінностей, смислів, образів світу молодого покоління, які виникають і транслиуються за допомогою внутрішньогрупової комунікації з системою цінностей, норм і значень.

Висновок. Самоідентифікація є складним і багатогранним процесом, який є об'єктом міждисциплінарного характеру. Соціопсихологічні підходи розкривають зовнішні детермінанти процесу соціальної ідентифікації особистості: фактори соціального середовища – на макро- і мезорівнях, а також специфіку соціального оточення особистості на – мікрорівні. Ситуація соціальної нестабільності в українському суспільстві привела до того, що самоідентифікація в даних умовах виконує, головним чином, адаптивну функцію, що неминуче відбивається в її механізмах.

Субкультури молодіжних об'єднань – реальність сучасної дійсності, яка пронизує життя сучасної молоді на певному етапі самоідентифікації, спрямовуючи на них як позитивний, так і негативний вплив. Успішна ідентифікація на субкультурному рівні посилює здатність молодих людей конструювати соціальні відносини на соціокультурному рівні і керувати ними, органічно вписуючись в умови сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Ейзенштадт Ш. Традиція, зміни і сучасність / Ш. Ейзенштадт. – М.: Мисль, 1973. – 517 с.
2. Еріксон Е. Дитинство і суспільство / Е. Еріксон. – СПб.: Літній сад, 2000. – 278 с.
3. Зубок Ю. А. Ризик у соціальному розвитку молоді / Ю. А. Зубок. // Соціально-гуманітарні знання. – 2003. – №1. – С. 147–162.
4. Мангейм К. Діагноз нашого часу: Пер. з нім. і англ. / К. Мангейм. – М.: Юрист, 1994. – 451 с.
5. Молодіжні субкультури [Електронний ресурс] // <http://subcultures1.blogspot.com> [сайт]. – Електрон. Дані. – 2012. – Режим доступу: <http://subcultures1.blogspot.com/2012/12/blog-post.html>. - Назва з екрану.
6. Московічі С. Соціальні уявлення: історичний погляд / С. Московічі // Психологічний журнал. – 1995. – № 2. – С. 3–14.
7. Неформальні молодіжні спільноти Санкт-Петербурга: теорія, практика, методи профілактики екстремізму / Под ред. Козлова О.О., Канаян В.А. – СПб.: вид-во СПб., 2008. – 40 с.

8. Рассолова І. В. Соціальна ідентифікація особистості в умовах трансформації сучасного російського суспільства : дис. канд. соц. наук / Рассолова І. В. – Казань, 2006. – 220 с.
9. Тоффлер А. Шок майбутнього: Пер. з англ. / А. Тоффлер. – М.: АСТ, 2003. – 557 с.
10. Фрейд З. Я і воно / З. Фрейд // Психологія несвідомого / З. Фрейд. – М.: Просвіта, 1989. – С. 425–440.
11. Фромм Е. Втеча від свободи / Е. Фромм. – М.: Прогрес, 1990. – 230 с.

References

1. Ejzenshtadt Sh. Tradycija, zminy i suchasnist' / Sh. Ejzenshtadt. – M.: Mysl', 1973. – 517 s.
2. Erikson E. Dytynstvo i suspil'stvo / E. Erikson. – SPb.: Litnij sad, 2000. – 278 s.
3. Zubok Ju. A. Ryzыk u social'nomu rozvytku molodi / Ju. A. Zubok. // Social'no-gumanitarni znannja. – 2003. – №1. – S. 147–162.
4. Mangejm K. Diagnoz nashogo chasu: Per. z nim. i angl. / K. Mangejm. – M.: Juryst, 1994. – 451 s.
5. Molodizhni subkul'tury [Elektronnyj resurs] // <http://subcultures1.blogspot.com> [sajt]. – Elektron. Dani. – 2012. – Rezhym dostupu: <http://subcultures1.blogspot.com/2012/12/blog-post.html>. – Nazva z ekranu.
6. Moskovichi S. Social'ni ujavlennja: istorychnyj pogljad / S. Moskovichi // Psihologichnyj zhurnal. – 1995. – № 2. – S. 3–14.
7. Neformal'ni molodizhni spil'noty Sankt-Peterburga: teorija, praktyka, metody profilaktyky ekstremizmu / Pod red. Kozlova O.O., Kanajan V.A. – SPb.: vyd-vo SPb., 2008. – 40 s.
8. Rassolova I. V. Social'na identyfikacija osobystosti v umovah transformacii' suchasnogo rosij'skogo suspil'stva : dys. kand. soc. nauk / Rassolova I. V. – Kazan', 2006. – 220 s.
9. Toffler A. Shok majbutn'ogo: Per. z angl. / A. Toffler. – M.: АСТ, 2003. – 557 s.
10. Frejd Z. Ja i vono / Z. Frejd // Psihologija nesvidomogo / Z. Frejd. – M.: Prosvita, 1989. – S. 425–440.
11. Fromm E. Vtecha vid svobody / E. Fromm. – M.: Progres, 1990. – 230 s.

Резюме. В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме влияния молодежных субкультур на процесс идентификации личности. Рассматриваются психологические особенности субкультур как одной из движущих сил социализации личности. Раскрыты механизмы формирования молодежных субкультур, а также проанализировано место молодежи в субкультурах. Осуществлен анализ поведения личности, которое формируются под влиянием молодежных группировок, а также анализ теории причин возникновения отклонений поведения.

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

Summary. In the article it is given a scientific and theoretical survey of native and foreign researches, dedicated to the problem of youth subcultures effect on the personality identification process. It is studied the psychological peculiarities subcultures as one of the motive forces of personality socialization. It is discovered the mechanisms of youth subcultures formation and also it is analyzed the place of youth subcultures. The analysis of behavior of a personality is done, that is formed under the influence of youth groups; and also the analysis of the theories of behavior deviation courses origin.

Key words: youth environment, youth subcultures, socialization of a personality, peculiarities of subcultures, social identification, self-identification.

УДК:159.923.2

Д.В. ШОНТКОВСЬКА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТІВ

В статті обґрунтовується зміст і структура програми розвитку національної ідентичності у студентів вищих навчальних закладів. Розкрито сутність і структурну будову національної ідентичності особистості. Розроблені автором тренінгові методики розвитку національної ідентичності особистості юнацького віку можуть застосовуватися психологами, викладачами і кураторами вищих навчальних закладів у процесах навчання та виховання студентів.

Ключові слова: національна ідентичність, розвиток, програма, студенти, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. Проблема розвитку національної ідентичності в молоді є нагальною для Української держави, адже, успішне становлення, громадянська злагода, розбудова духовного фундаменту нашої держави є неможливими без наявності високого рівня національної самосвідомості в її громадян. Однак, суспільна свідомість молодих українців сповнена, переважно, політичними інтересами і тимчасовими ідеологічними гаслами, що зумовлює руйнування їх життєвих цінностей та ідеалів. Відродження української нації в сучасних умовах потребує застосування в освітніх закладах нових, інноваційних підходів до національного виховання зростаючої особистості. У Законі України «Про освіту» задекларовано, що освітній процес у нашій державі ґрунтується на засадах демократії, гуманізму, національної свідомості та взаємної поваги між народами і націями. Тому, в умовах сьогодення на особливу увагу заслуговують такі теоретико-практичні наукові дослідження, які спрямовані на обґрунтування та розробку ефективних програм з розвитку національної ідентичності студентської молоді, що можуть застосовуватися психологами й викладачами вищих навчальних закладів в умовах навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ідентичності особистості залишається однією з найактуальніших у сучасній психологічній науці. Різні наукові підходи до вивчення цієї проблеми висвітлено у ряді праць психологів (Е. Еріксон, М. Кун, Т. Макпартленд, Дж. Мід, Г. Теджфел, Дж. Тернер та ін.). Проблема національної ідентичності є важливою складовою загальної проблеми ідентичності. У сучасних дослідженнях науковців розкрито такі аспекти проблеми національної ідентичності: смисл, структура і чинники розвитку феномена (М. Барретт, П.І. Гнатенко, В.М. Павленко, Е.Д. Сміт та ін.); вплив національної ідентифікації на розвиток «Я-образу» індивіда в період дорослішання (О.В. Шевченко). Встановлено, що значна частина наукових праць зарубіжних і вітчизняних науковців присвячені проблематиці етнічної ідентичності (О.В. Бичко, Н.М. Лебедева, С.В. Рижова, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, О.М. Татарко, Дж. Фінні та ін.). Водночас проведений теоретичний аналіз останніх наукових досліджень і публікацій засвідчив недостатню вивченість питання щодо розвитку національної ідентичності студентської молоді в умовах їх навчання і виховання, що стало **метою** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Студентський вік (17-22 рр.), що співпадає з періодом навчання молоді у вищих навчальних закладах, вчені вважають сенситивним періодом для розвитку як особистісної ідентичності в цілому (Е. Еріксон, Дж. Марсія та ін.), так і національної ідентичності зокрема (М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Дж. Фінней та ін.).

Як відомо, поняття «ідентичність» перебуває у тісному зв'язку з процесом ідентифікації, тоді як поняття «національна ідентичність» відповідно тісно пов'язано з поняттям «національна ідентифікація». Так, ідентифікація є найважливішим механізмом соціалізації, що виявляється у прийнятті індивідом соціальної ролі при входженні в групу, в усвідомленні ним групової належності, формуванні соціальних установок тощо. Ідентичність, що є результатом ідентифікації, виступає як усвідомлене самовизначення особистості, соціального суб'єкта. Феномен національної ідентичності, що є наслідком національної

ідентифікації, трактується нами як усвідомлення та емоційне ставлення особистості до власної національної належності. Національна ідентифікація є процесом самоотожнення особистості з певною нацією, основним проявом якого є почуття належності до цієї нації, що ґрунтується на стійкому емоційному зв'язкові, зумовленому сформованою системою усвідомлених уявлень і оцінок ряду ознак життєдіяльності нації, прийняттям її норм та національних цінностей, як визначила у своєму дослідженні О.В. Шевченко [3].

На погляд М. Барретта [4], до структури національної ідентичності належать когнітивний та афективний компоненти. Складовими когнітивного компонента національної ідентичності є: знання людини про існування конкретної національної групи, про її територію, символіку, звичаї, традиції, історичні події та героїв, віднесення цієї людиною себе до конкретної національної групи; а також приписування іншим представникам такої нації зазначених вище ознак. Афективний компонент національної ідентичності особистості виявляється в її суб'єктивній актуальності, а також у ступені прихильності, тобто значущості належності до конкретної національної групи. Свідченням такої прихильності можуть виступати почуття людини, що пов'язані з її належністю до певної нації та проживанням на національній території (національна гордість, національна самоповага та ін.).

Стрижневою умовою проведення формувального експерименту є сформованість позитивної національної ідентичності у викладачів і кураторів студентських груп, а також наявність у них знань про історію та культуру своєї нації, національний характер її представників. Метою розробленої програми є розвиток структурних компонентів національної ідентичності студентів та активізація у них механізму національної ідентифікації. Основними завданнями програми з розвитку національної ідентичності є такі, як: розвиток у молоді настанов на пізнання знань про історію, символіку, мову, культуру, літературу, мистецтво, звичаї, традиції власної нації; на пізнання національного характеру як представників своєї, так і інших націй, а також на ідентифікацію себе як представника та суб'єкта конкретної нації; виховання поваги до національних героїв, історичних подій і постатей; розвиток прагнень спілкуватися національною мовою, жити на рідній землі, підтримувати культуру й традиції своєї нації; розвиток прагнень поважати та продовжувати історію своєї нації; спрямування на національне самовизначення; вироблення стійкої активної позиції на користь своєї нації; розширення світогляду юнаків та дівчат у сферах національної історії й культури як на основі власного досвіду, так і на засадах вже отриманих знань, ідей, що стають підґрунтям для отримання нової інформації; розвиток суб'єктно-конструктивного сприйняття подій національної історії засобами їх переосмислення; розвиток толерантності у ставленні до представників різних націй.

Основними засобами розвитку національної ідентичності у студентської молоді стали лекції, диспути і прес-конференції з ряду тем. Зокрема у процесі обговорення теми: «Націоінтегруючі та націодиференціюючі ознаки» заслуговували на увагу такі конкретні питання: ознаки, що зближають людину з іншими представниками певної нації; ознаки, за якими суб'єкти однієї нації відрізняються від представників інших націй. Тема «Національний характер українців» актуалізує питання, що стосуються уявлень представників української нації про себе, а також уявлень молоді про те, яким є образ українців з боку представників інших націй. У контексті теми «Традиції українського народу» обговорювалися різні національні українські обряди, що супроводжують найважливіші події у житті людини (весільні, пов'язані з народженням дитини, національні та релігійні свята тощо). Тема «Матеріальна та духовна культура українського народу» складається з двох блоків. Перший блок, матеріальна культура, містить питання щодо особливостей національного одягу, житла та їжі. Другий блок, духовна культура нації, складають старовинні оповідання (перекази, легенди), казки народу, його пісні та танці. Ознайомлення з національною культурою передбачало й засвоєння знань стосовно творчої діяльності відомих українських митців (письменників, композиторів минулих і сучасних часів, а також їх творів), політичних діячів тощо. У процесі обговорення теми «Моє ставлення до духовної культури української та інших націй» з'ясовувалося те, в якій сфері

більшою мірою знаходяться уподобання українських студентів: у сфері старовинного народного мистецтва, сучасного національного чи зарубіжного мистецтва. Не менш значущою є тема «Міжнаціональні стосунки», адже у процесі обговорення різноманітних ситуацій міжетнічної взаємодії на різних рівнях вдалося виявити ступінь толерантності юнаків та дівчат у міжнаціональних стосунках.

Важливими засобами реалізації окреслених завдань виступали й наступні: організація і проведення тематичних занять, які присвячені патріотизму українців як в минулому, так і у сьогоденні, зокрема, наведення прикладів мужності та звитяги, які виявлено теперішніми захисниками держави, героями сучасної боротьби за цілісність і незалежність Вітчизни; зустрічі з національними героями сучасності — учасниками бойових дій, волонтерами; відвідування у госпіталях поранених військовослужбовців; проведення літературних вечорів, присвячених творам національних поетів і письменників, як класичних, так і сучасних; відвідування театральних вистав, що презентують літературні твори класиків вітчизняної літератури; відвідування мистецьких виставок українських художників, концертів і творчих виступів вітчизняних музикантів та співаків; участь в етнографічних і національних святах; дотримання низки національних звичаїв і традицій; організація диспутів стосовно різних подій з історії нації тощо.

Не менш цінним засобом розвитку національної ідентичності є тренінг, що суттєво сприяє досягненню позитивних змін у розвитку національної ідентичності студентської молоді. Адже тренінг є найефективнішим груповим засобом досягнення змін в установках особистості. Учасниками тренінгу розвитку національної ідентичності стали студенти, національна ідентичність яких відхиляється від норми, тобто позитивної національної ідентичності. За твердженням Г.У. Солдатової [1], толерантне ставлення особистості до представників різних націй є основним показником її позитивної національної ідентичності (норми). Зазначене твердження стало основоположним для розробки тренінгу розвитку національної ідентичності студентської молоді. Кількість учасників тренінгової групи від 12 до 15 осіб. Тренінг проводився один раз на тиждень. Тривалість проведення тренінгу, що залежала від кількості розроблених занять і можливостей участі у ньому студентів, становила майже три місяці.

Основними етапами проведення тренінгу з розвитку національної ідентичності студентів були такі: 1) психодіагностичний; 2) інформаційно-мотиваційний; 3) розвивальний; 4) стабілізаційний. На першому етапі здійснювалося емпіричне вивчення структурних компонентів національної ідентичності та встановлення рівня їх розвитку. На другому етапі створювалася інформаційно-мотиваційна основа тренінгу. Основною метою його проведення став розвиток мотивації участі в тренінгу. До провідних завдань цього етапу належали такі: знайомство членів групи з цілями та завданнями тренінгу; розвиток групової мотивації; створення в групі атмосфери довіри та комфорту, а у кожного члена групи відчуття безпеки; прийняття групової конвенції та правил поведінки, дотримання принципу «Тут і тепер». Цей етап проходив у формі бесіди-дискусії. Відмітимо, що відповідальність тренера полягає у тому, що він має сформувати основи поведінки кожного учасника в групі через усвідомлення і вироблення ставлення до тих цінностей, які декларуються і обговорюються на цьому етапі. Тому, надзвичайно важливими є: атмосфера розмови, прояв поваги до кожного учасника і його думки, поведінка тренера в цілому. Ефективність цього етапу багато в чому визначає успішність тренінгу. Зазначимо, що розв'язання усіх завдань цього етапу в реальному обговоренні відбувається не в строгій відповідності з встановленою послідовністю, а одночасно. Так, спільне обговорення цілей тренінгу спрямовано не лише на інформування його учасників, а й мотивування їх на досягнення цілей, стимулювання особистої активності. Стиль дискусії сприяв формуванню атмосфери довіри і почуття безпеки у кожного члена групи. Окрім того, обговорення усіх питань відбувалося на доступному для учасників рівні. Водночас важливо, щоб вони наводили приклади, усвідомлювали проблему, а не лише слухали тренера і погоджувалися з ним.

Зважаючи на важливість інформаційно-мотиваційного етапу, охарактеризуємо його більш детально. Обговорюючи мету та завдання, доречно досить коротко відзначити актуальну соціально-політичну ситуацію у сучасному світі (теракти, заручники, проблеми міграції, розширення міжкультурних контактів та т. ін.). Саме тому кожній молодій людині необхідно мати навички ефективних і толерантних міжнаціональних взаємодій. Тренеру важливо не спровокувати виникнення дискусії з цієї теми, а лише констатувати відомі факти і своє ставлення до них в найзагальнішому вигляді (наприклад, війна — це завжди трагедія, смерть, протистояння, сумні наслідки, зокрема, наявність біженців і т. ін.). Відзначивши, що ця велика і складна тема не є предметом тренінгу, ведучому обов'язково потрібно було заручитися згодою групи не обговорювати її в процесі комунікативних взаємодій і отримати право зупиняти кожного, хто спробує це зробити. Щоб ця умова була прийнята групою і не сприймалася, як пригнічення прав учасників, тренер може попросити групу контролювати і карати за порушення домовленості його самого. Не загострюючи уваги на цьому моменті, рекомендується перемкнутися на позитив і підкреслити важливість спрямованості уваги групи на національні проблеми, на особливості взаємодій, зумовлених культурою, наявність міжкультурних бар'єрів і необхідність вироблення стратегій їх подолання в цілях досягнення взаєморозуміння та мирного врегулювання можливих міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів.

Формуючи мотивацію студентів, потрібно підкреслити відмінність лекцій від активного навчання, до якого належить і тренінг. Тренерові важливо відмітити, що тренінг може бути ефективним і корисним для кожного за умови, якщо група буде, з урахуванням можливостей усіх учасників, виявляти свою зацікавленість і активність при вирішенні нових проблемних завдань.

Створення атмосфери довіри і безпеки відбувається в процесі усієї діяльності групи. На її формування впливає в першу чергу поведінка тренера, прояв його ставлення до учасників. Йому важливо уміти бути доброзичливим, веселим і серйозним одночасно. Тренер має сприяти прояву свободи членами групи. На цьому етапі доречною є підтримка найбільш скованих і замкнених її членів.

Підтримці робочого тону сприяє і деяка невизначеність стосовно майбутньої роботи, особливо у тих юнаків та дівчат, які беруть участь у тренінгу вперше. Однак кожен учасник тренінгу має бути впевнений у тому, що жодних деструктивних дій у ставленні до нього не буде, а також у тому, що тренер дотримується гуманістичних принципів і гарантує психологічну безпеку усім членам групи. Тому, сформувати у групі таку впевненість — це найважливіше завдання тренера. Позитивний психологічний настрій і сприятливий клімат у тренінговій групі сприяють саморозкриттю її учасників, та ефективній взаємодії у середині групи, розкриттю дружніх стосунків. У грамотно побудованих тренінгах на етапі формування мотивації і клімату групи проблема усвідомлення мети тренінгу і шляхів їх вирішення обговорюється досить детально. У членів групи формується розуміння того, що без об'єктивності взаємних оцінок, конструктивності критики, вміння її висловлювати та сприймати група не зможе рухатись вперед до вирішення поставлених завдань. З цього питання приймається спеціальне групове рішення. Окрім цього, тренеру потрібно обговорити зі студентами готовність до розмови щодо міжкультурних взаємодій, важливість розвитку правильних навичок поведінки міжкультурної взаємодії та одночасне збереження своєї національної ідентичності.

Виконання завдань тренінгу може ускладнюватися заборонами на обговорення в багатьох полінаціональних групах низки етнокультурних проблем, особливостями прояву гендерних аспектів поведінки у представників різних національних груп, можливим поділом на «своїх» та «чужих». Все це ставить підвищені вимоги до тренера, який має бути компетентним у проблемах психології особистості, соціальній психології, у сферах міжгрупових і міжособистісних стосунків, в проблематиці національної та етнічної психології. В процесі обговорення питань, які стосуються клімату в групі та мотивації (групової, індивідуальної), варто попросити усіх учасників тренінгу висловити свої

побоювання і переживання, що пов'язані з очікуваннями від роботи, а згодом, заохочуючи щирість висловлювань, перевести групу на прояв конструктивних побажань собі, групі та тренерові. На цьому етапі тренеру важливо правильно позиціонувати себе перед групою, підкресливши, що він не викладач, а учасник групи, передусім людина, що допомагає групі йти до досягнення цілей групи в процесі спільної діяльності. Доцільно сказати студентам про демократичні принципи, а також про те, що вони мають право корегувати поведінку тренера, вносити пропозиції з поліпшення роботи групи.

У процесі вироблення групової конвенції особливу увагу доречно звернути на регламентні вимоги, що є рівноцінними для усіх членів групи і тренера, а також на позицію тренера. Водночас потрібно підкреслити учасникам групи й те, що тренер, хоч і такий самий учасник групи, однак для досягнення цілей тренінгу, група повинна дозволити йому, за необхідності, виявити авторитарні права перебувати того, що говорить. Стосовно учасників групи, виробляються правила, що вимагають активності, щирості, критичності, зворотного зв'язку, вміння слухати, не перебуваючи того, хто говорить, виявляти свої думки і почуття з приводу всього, що відбувається в групі. Спеціально обговорюється принцип «тут і тепер», що орієнтований не лише на переживання групового досвіду, але й на часове обмеження тривалості обговорення подій. Зазначеним чином у членів групи з'являються права і обов'язки, на які в процесі тренінгу можуть посилатися учасники і тренер. Корисно записати встановлені правила діяльності тренінгової групи на великих аркушах паперу та розмістити їх на видному місці. Позитивним є те, що усі члени групи поставлять на цьому аркуші свій підпис кольоровим маркером, підтверджуючи прийняття ними правил та їх виконання у процесі усіх занять. Добре, якщо правила будуть написані власноруч самими учасниками тренінгу, наприклад: «Тут зібрались друзі», «Тут немає насмішок і принижень», «Ми довіряємо одне одному».

Всі обговорення проводяться демократично, тренер може звертатися з проханням до членів групи щодо підбиття підсумків стосовно того чи іншого питання, яке обговорювалося у групі. Однак, доповнюючи, підсумовуючи висновки учасників тренінгу, тренер має відзначити й те, про що вимагається у методичних умовах тренінгу, а також те, що було пропущено. Зазвичай тренери підводять групу до потрібних висновків. Це робиться непомітно і в результаті група вважає, що вона самостійно прийняла рішення, за яке потрібно нести відповідальність кожному.

Не менш важливим від попереднього є розвивальний етап, що спрямований на виникнення позитивних змін у розвитку структурних компонентів національної ідентичності студентів, активізацію у них механізму національної ідентифікації. Зміст цього етапу склали розвивальні вправи та рольові ігри («Броунівський рух», «Комунікативний простір», «Відгадай, про кого йде мова», «Твір на визначену тему», «Обговорення прислів'їв» та ін. [2]), застосування яких призводить до удосконалення складових національної ідентичності та механізму національної ідентифікації.

На стабілізаційному етапі відбувається закріплення нових способів поведінки і взаємодій. Підсумком проведеного тренінгу стало написання звітів студентами, в яких вони характеризували власну національну належність, а також своє ставлення до представників різних націй.

Висновки. Отже, в цілому програма з розвитку національної ідентичності передбачає реалізацію низки завдань національного виховання студентської молоді, зокрема формування поваги до національних цінностей; виховання національної пам'яті; плекання любові до рідної мови, землі, культури та т. ін. На подальше вивчення заслуговує питання стосовно розробки методичних рекомендацій з розвитку національної ідентичності студентів для психологів, викладачів і кураторів студентських груп вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.

2. Татарко А.Н. Методы этнической и кросс-культурной психологии : учеб.-метод. пособие / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 238, [2] с.
3. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.
4. Barret, M. English children's acquisition of a European identity / M. Barret // Breakwell, G. & Lyons, E (Eds) changing European identities: Social-psychological Analyses of Social Change. Oxford Pergamon Press, 1996. – 454 p.

References

1. Soldatova G.U. Psihologija mezhdnetnicheskoj naprjazhennosti / G.U. Soldatova. – М.: Smysl, 1998. – 389 s.
2. Tatarko A.N. Metody jetnicheskoj i kross-kul'turnoj psihologii : ucheb.-metod. posobie / A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva. – М.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2011. – 238, [2] s.
3. Shevchenko O.V. Nacional'na identyfikacija u stanovlenni Ja-obrazu osobystosti: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / O.V. Shevchenko. – К., 2005. – 20 s.
4. Barret, M. English children's acquisition of a European identity / M. Barret // Breakwell, G. & Lyons, E (Eds) changing European identities: Social-psychological Analyses of Social Change. Oxford Pergamon Press, 1996. – 454 p.

Резюме. В статье обосновывается содержание и структура программы развития национальной идентичности у студентов высших учебных заведений. Раскрыты сущность и структурное строение национальной идентичности личности. Разработанные автором тренинговые методики развития национальной идентичности личности юношеского возраста могут применяться психологами, преподавателями и кураторами высших учебных заведений в процессах обучения и воспитания студентов.

Ключевые слова: национальная идентичность, развитие, программа, высшее учебное заведение.

Summary. The article outlines the essence and structure of the program of the development of national identity among students of higher educational institutions, shows the essence and structure of national identity. The author has developed a training methodology for the development of young people's national identity which may be applied by psychologists, lecturers and heads of higher education institutions in teaching process.

Key words: national identity, development, application, students, university.

УДК 378.14: 37.022

Л.М. РОМАНКОВА

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статті проаналізовано дефініцію «система виховання вищої професійної освіти»; її складові (дидактичну; систему виховної роботи; систему науково обґрунтованого аналізу результатів діяльності; систему управління та психологічну складову). Закцентовано увагу на особливостях науково-методичного забезпечення виховного процесу у вищій школі, яка виступає центральною ланкою системи виховання вищої професійної освіти. Проінтерпретовано термін «науково-методичне забезпечення» та його найважливіші компоненти.

Ключові слова: навчально-виховний процес, науково-методичне забезпечення, система виховання вищої професійної освіти; дидактична система, система науково обґрунтованого аналізу результатів діяльності; система управління, психологічна складова.

Постановка проблеми. Модернізація національної освітньої галузі в останнє десятиліття пов'язана із входженням України у європейський освітній простір, який актуалізує проблему оновлення науково-методичного забезпечення освітнього процесу. Загальнопедагогічні засади організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є предметом досліджень багатьох провідних українських педагогів. Особливу увагу привертають дослідження з питань наукової організації навчально-виховного процесу у вищій школі А. Алексюка, Я. Болюбаша, С. Гончаренко, О. Коваленко, В. Лугового, М. Фіцули; науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців В. Замороцької [3], С. Кустової, Я. Рудик [4], Т. Требіної [9]. Однак, закономірності цілеспрямованого створення науково-методичного забезпечення процесу виховання у вищій школі, на наш погляд, потребують додаткових досліджень.

Мета статті – проаналізувати особливості науково-методичного забезпечення виховного процесу у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд важливим є динамічність педагогічного процесу, що досягається в результаті взаємодії трьох складових: педагогічної, психологічної та методичної [8, с. 511], що входять в структуру системи виховання вищої професійної освіти.

З огляду на вищесказане, важливим видається уточнення дефініції «система виховання вищої професійної освіти».

У науковій літературі існує велика кількість тлумачень, за допомогою яких дослідники намагаються відобразити сутність даної дефініції, але подати повну суть характеристику цього явища дуже складно.

Наприклад, Л. Новикова та її колеги вважають, що:

1. Система виховання є цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, матеріальна база) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат.

2. Система виховання – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються в часі і просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують: самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи.

У цих компонентах акцентується увага на цілісності і соціальній природі даного явища, на його здатності до розвитку. Санкт-Петербурзькі дослідники І. Колесникова й Є. Баришников вважають, що система відбиває специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи (організації), і тим самим підкреслюють значущість організаційно-процесуальної сторони виховної діяльності. Головне призначення системи виховання полягає в педагогічному забезпеченні і сприянні розвитку особистості, тому і виділяють у дефініції дане призначення поряд з іншими сутнісними характеристиками системи виховання.

На наш погляд, «система виховання вищої професійної освіти» – це упорядкована цілісна сукупність компонентів (підсистем: дидактичної; системи виховної роботи; системи науково обґрунтованого аналізу результатів діяльності; системи управління), які розвиваються в просторі і часі та підпорядковані трьома процесам – адаптації, розвитку навчальної мотивації та професійній ідентифікації майбутнього фахівця.

Дидактична система – це центральна ланка системи виховання вищої професійної освіти, сукупність взаємозв'язаних елементів якої покликана породжувати ту емерджентну (загальнорезультативну) властивість, яка спрямовується на досягнення навчальних та освітніх

цілей. Складовими дидактичної системи є навчальна діяльність (цілі навчання, зміст освіти, дидактичні процеси, форми, методи, засоби, принципи) та науково-методичне забезпечення системи виховання вищої професійної освіти (розробка системи методів, форм, засобів та технологій виховання, які взаємозалежні щодо досягнення цілей і завдань виховної системи сучасної вищої школи).

Система виховної роботи – це цілісна структура, що розвивається в просторі і часі та передбачає координацію роботи кураторів академічних груп і студентів у рамках проведення взаємопов'язаних виховних заходів, що підпорядковані освітній меті.

Умовою ефективного функціонування вищезазначених підсистем та науково обґрунтованого аналізу результатів навчальної та виховної діяльності ми вважаємо «системний психологічний супровід навчально-виховного процесу», який зможе забезпечувати психологічну складову системи виховання вищої професійної освіти: сприяння повноцінному розвитку особистості студентів, створення умов для формування в них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку студентів.

У процесі навчання у ВНЗ відбувається як професійний, так і особистісний розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу. З цього випливає, що першочерговим завданням психологічного супроводу є формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості студента, складовими якої є смислові утворення.

Поняття мотивації розглядають як систему чинників, що викликають активність організму та визначають спрямованість поведінки людини (потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення); як характеристику процесу, що забезпечує поведінкову активність на певному рівні [2].

Закономірно, що соціально-економічні зміни в суспільстві і реформування змісту вищої освіти зумовлюють переосмислення студентами своєї ціннісно-мотиваційної сфери. Отже, детермінована соціальною ситуацією Я-концепція особистості зазнає змін, які впливають на способи поведінки студентів. Відтак невідповідність уявлень про зовнішній світ і реальне середовище активізують механізми психологічного захисту, що може призвести до психологічної дезадаптації особистості.

Психологічний супровід набуває важливості і у зв'язку з інтенсифікацією навчальної діяльності студентів. Упровадження нових систем організації навчального процесу та оцінювання знань, збільшення ролі самостійної роботи студентів, запровадження сучасних інформаційних технологій навчання передбачає постійне творче оновлення педагогічних методик, удосконалення педагогічної діяльності викладачів та способів учіння кожного студента [1, с. 2].

Відтак зростаючі обсяги навчального матеріалу, застосування різноманітних методів навчання, контролю та оцінювання знань вимагають від студентів значного розумового, емоційного та фізичного напруження. Ці явища призводять до виникнення стресових ситуацій, тривоги у студентів, що негативно впливає на їхні функціональні стани у процесі навчання.

Як справедливо зазначають дослідники Є. Клімов, К. Кузьміна, Т. Поясок, Г. Суворова, негативні функціональні стани суб'єкта впливають на працездатність, продуктивність, результативність будь-якої діяльності, зменшують її якість та показники [7].

Вивченню проблеми функціональних станів студентів у процесі їхньої навчальної діяльності приділяють увагу багато дослідників. Так, передумовою позитивного впливу на продуктивність і результативність учіння студентів вважається інноваційна діяльність викладачів, яка в новому освітньому середовищі спрямована на виявлення потенційних можливостей студентів, розкриття їхніх творчих здібностей. Роль викладацького складу в умовах сьогодення значно змінюється: викладач є не транслятором знань, а наставником, порадиником студентів на партнерських засадах у спільній діяльності. Одним зі шляхів

оптимізації функціональних станів студентів є виявлення причин, які негативно впливають на їхнє формування, коректне управління учінням студентів з боку викладачів та організація освітньо-виховної роботи.

Особливо це стосується студентів першого курсу, у яких процес адаптації до нових умов навчання має деякі особливості: залучення в нову систему діяльності, що характеризується низкою принципових відмінностей від усього попереднього періоду життя; виникає потреба оволодіти новим алгоритмом дій, переходом від репродуктивного до продуктивного, творчого рівня засвоєння знань. Загальною метою психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти є сприяння особистісному зростанню та професійному становленню студентів. Тому своєчасне розв'язання проблем адаптації студентів до нових умов навчання сприяє їх впевненості у виборі навчальної діяльності, сприяє успішному професійному становленню та самореалізації особистості.

Психологічний супровід навчально-виховного процесу дає змогу реалізувати принципи неперервності та системності психологічної підтримки студентів протягом навчання у ВНЗ.

Варто зазначити, що важливе місце в системі особистісно-середовищних стосунків студента займають комунікативні зв'язки з викладачами вищого навчального закладу. Вважаємо, що суб'єкт-об'єктна парадигма, яка переважає зараз у вищих навчальних закладах, мала б змінитися на більш доцільну взаємодію – суб'єкт-суб'єктні відносини, метою яких є розвиток творчого потенціалу як студентів, так і викладачів у процесі навчальної діяльності, прагнення до самореалізації і самовираження обох суб'єктів, удосконалення техніки міжособистісного спілкування.

Тому одним із завдань психологічного супроводу навчально-виховного процесу є налагодження ефективного контакту професорсько-викладацького складу зі студентами, пошуки оптимальних способів психолого-педагогічного впливу, вироблення доброзичливого ділового стилю спілкування, дотримання педагогічного такту, допомоги у розв'язанні конфліктів. Сьогодні сучасний вищий навчальний заклад потребує викладачів нового типу. Це повинен бути суб'єкт лабільний, спроможний до саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється.

У площині психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу лежать і функції куратора академічної групи, який повинен забезпечити сприятливі психолого-педагогічні умови для соціальної адаптації та інтеграції студентів в освітній процес вищого навчального закладу, здійснювати психологічну підтримку членів академічної групи, створювати умови для творчої самореалізації кожного студента в доступних йому сферах життєдіяльності.

Однією із важливих складових системи виховання вищої професійної освіти ми вважаємо психологічний супровід, який здійснюється викладачами і психологами у процесі навчальної діяльності, тому що він є складовою державної системи охорони фізичного та психічного здоров'я молодих громадян України і залежить від вирішення завдань, які полягають у наданні адресної допомоги в подоланні певних проблем; забезпеченні умов виявлення активності суб'єкта учіння, спрямованої на формування своєї особистості; розкритті та реалізації потенційних можливостей студентів, забезпеченні умов самореалізації; формуванні психологічної основи професійної і соціальної мобільності; підготовці молодих людей до реалізації професійного потенціалу в умовах ринку праці.

Не менш важливим компонентом є система управління, яка в нашому розумінні забезпечує інтеграцію і функціонування вищезазначених компонентів у цілісну систему виховання вищої професійної освіти та її розвиток, орієнтує на врахування тенденцій розвитку освіти, впливу зовнішнього середовища на процеси, що управляються; забезпечує фахову компетентність та відповідний рівень інтелектуального розвитку особистості, наближує її до безпосереднього розуміння необхідності постійного пошуку шляхів самоформування, самовиховання та самоконтролю.

З вищезазначених компонентів системи виховання на особливу увагу заслуговує

«науково-методичне забезпечення виховного процесу», що є центральною ланкою системи виховання вищої професійної освіти.

Концепція розвитку вищої освіти є методологічною базою освітянської діяльності в умовах формування суспільства знань яка, визначає кінцевий результат – формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички і їх постійне оновлення становлять основу самореалізації в суспільстві [5].

І так, складовою дидактичної системи виступає науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу.

Аналізуючи термін «науково-методичне забезпечення», ряд вчених виділяє три складові: «забезпечення», «наукове забезпечення», «методичне забезпечення». «Забезпечення» передбачає оптимальне функціонування виховного процесу на всіх його етапах. Під «науковим забезпеченням» розуміють теоретичні основи забезпечення виховного процесу засобами загальної педагогіки, дидактики, методики, теорії управління, психології. До нього входять нормативно-правові акти в галузі освіти, плани і програми, науково-методична література.

«Методичне забезпечення» розглядає практичну реалізацію вимог наукового забезпечення, яке охоплює всі аспекти від теорії розробки до практичних методик підготовки конкретних матеріалів для конкретного навчального закладу [6].

Вимоги до науково-методичного забезпечення виховного процесу регламентуються державними документами та потребами суспільства. В сучасній освіті викладач повинен виконувати функцію проектування процесу індивідуального інтелектуального та гармонійного розвитку кожного студента, тому на перший план висуваються такі форми діяльності педагога, як розробка індивідуальних стратегій виховання, педагогічна діагностика, індивідуальне консультування, і при формуванні нових критеріїв оцінювання ефективності освітніх процесів слід враховувати компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність розумових здібностей студента [6].

Реформування сучасної професійної освіти передбачає створення гнучкої системи виховання, яка б впливала на якість освітньої підготовки, реалізацію всіх потенційних можливостей і здібностей особистості, кооперацію освіти, навчальних закладів і виробництва.

З огляду на вищесказане, ми вважаємо, що у складі науково-методичного забезпечення системи виховання вищої професійної освіти увага повинна бути акцентована на таких основних компонентах:

1) наукове забезпечення (нормативно-правові акти щодо організації виховної роботи зі студентами ВНЗ, системного психологічного супроводу навчально-виховного процесу (конвенції та декларації, закони, постанови, накази МОН України); розробку інструкцій «Про організацію та порядок виконання заходів системного психологічного супроводу навчально-виховного процесу у ВНЗ»; психолого-педагогічна література;

2) методичне забезпечення системи психолого-педагогічних досліджень і просвітницької діяльності педагогів та студентів (розробка тематики та підготовка змістового наповнення: просвітницьких лекцій для студентів (моральне, національно-патріотичне, правове, трудове, економічне, екологічне, естетичне та фізичне виховання студентів); профілактичних лекцій; підготовка тестового матеріалу з метою системного психологічного супроводу навчально-виховного процесу: на предмет вивчення адаптивних можливостей студентів до умов вищої школи; ціннісних орієнтацій; професійної спрямованості; для вивчення психологічного клімату в студентських академічних групах, розвитку мотивації до навчальної діяльності та професійної ідентифікації студентів; розробка просвітницького інформативного матеріалу для педагогів;

3) **забезпечення виховного процесу на рівні:** дидактична система $\Rightarrow$ система виховної роботи $\Rightarrow$ психологічний супровід навчально-виховного процесу $\Rightarrow$ система науково обґрунтованого аналізу результатів діяльності $\Rightarrow$ система управління.

Висновки. Отже, виховання майбутніх фахівців у системі вищої професійної освіти –

це складний багатогранний процес, який зумовлює якісно нові вимоги до організації виховної діяльності зі студентами, а їхнє втілення – сучасне науково методичне забезпечення виховного процесу у вищому навчальному закладі. Подальші розвідки із питань науково-методичного забезпечення виховного процесу у вищому навчальному закладі доцільно розгорнути у напрямі теоретичного обґрунтування процедури моніторингу якості просвітницько-виховної роботи (моральне, національно-патріотичне, правове, трудове, економічне, екологічне, естетичне та фізичне виховання студентів), що дасть можливість студенту відстежувати здобуті знання та напрацьовувати механізм внутрішньої роботи над собою з метою створення власного ідеалу життєустрою і буття у сфері професійної діяльності та у суспільстві в цілому.

Список використаних джерел

1. Борисенко Л.Л. Трансферно-інверсійна модель оптимізації індивідуальних навчальних стилів студентів вищих навчальних закладів / Л.Л.Борисенко // «Педагогічний процес» : теорія і практика. – 2007. – Вип.1. – С. 6–14.
2. Дмитренко Г. А. Мотивация и оценка персонала / Г. А. Дмитренко, К. А. Шарапатова, Т. М. Максименко. – К. : МАУП, 2002. – 248 с.
3. Замороцька В. Особливості навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти в сучасних вищих навчальних закладах України / В. Замороцька // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 50. – С. 27 – 33.
4. Кустова С. Наукове та методичне забезпечення професійної освіти в умовах інтенсифікації навчання / С. Кустова, Я. Рудик // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія: зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 155, Ч. 2. – С. 3 – 7.
5. Ничкало Н. Г. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: прогностичний аспект [Текст] / Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29-30 березня 2010 року) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за ред. В. О. Радкевич. – К.: ПІТО НАПН України, 2010. – С. 3-7.
6. Різник В. В. Теоретичні основи науково-методичного забезпечення професійної підготовки студентів економічних спеціальностей в умовах входження України у світовий освітній простір [Електронний ресурс] / http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvpkhdpi/2008_16/193-195.Pdf
7. Скідін О. Л. Соціальні технології в управлінні закладами освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. соц. наук / О. Л. Скідін – К, 2001. – 44 с.
8. Столяренко Л. Д. Основы психологии. / Л. Д. Столяренко – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 672 с.
9. Требіна Т. Ф. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки сучасних інженерів / Т. Ф. Требіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 5. – С. 374 – 380.

References

1. Borysenko L.L. Transferno-inversiyina model' optymizatsiyi indyvidual'nykh navchal'nykh styliv studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv / L.L. Borysenko // «Pedahohichnyy protses» : teoriya i praktyka. – 2007. – Vyp.1. – S. 6–14.
2. Dmytrenko H. A. Motyvatsyya y otsenka personala / H. A. Dmytrenko, K. A. Sharapatova, T. M. Maksymenko. – K. : MAUP, 2002. – 248 s.
3. Zamorots'ka V. Osoblyvosti navchal'no-metodychnoho zabezpechennya pidhotovky maybutn'oho fakhivtsya do shkil'noyi osvity v suchasnykh vyshchykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny / V. Zamorots'ka // Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. pr. – 2010. – Vyp. 50. – S. 27 – 33.
4. Kustova S. Naukove ta metodychne zabezpechennya profesynoyi osvity v umovakh

- intensyfikatsiyi navchannya / S. Kustova, Ya. Rudyk // Naukovyy visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrainy. Seriya: Pedahohika, psykholohiya, filosofiya: zb. nauk. pr. – 2010. – Vyp. 155, Ch. 2. – S. 3 – 7.
5. Nychkalo, N. H. Naukovo-metodychne zabezpechennya profesiynoyi osvity i navchannya: prohnostychnyy aspekt [Tekst] / Naukovo-metodychne zabezpechennya profesiynoyi osvity i navchannya: tezy zvitnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (m. Kyiv, 29-30 bereznya 2010 roku) / Instytut profesiyno-tekhnichnoyi osvity NAPN Ukrainy / za red. V.O. Radkevych. – K.: IPTO NAPN Ukrainy, 2010. – S. 3-7.
6. Riznyk V. V. Teoretychni osnovy naukovo-metodychnoho zabezpechennya profesiynoyi pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey v umovakh vkhodzhennya Ukrainy u svitovyy osvitniy prostir [Elektronnyy resurs] / http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvpkhdpi/2008_16/193-195.Pdf
7. Skidin O. L. Sotsial'ni tekhnolohiyi v upravlinni zakladamy osvity : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dok. sots. nauk / O. L. Skidin – K, 2001. – 44 s.
8. Stoljarenko L. D. Osnovy psihologii. / L. D. Stoljarenko. – Rostov-na-Donu: «Feniks», 2000. – 672 c.
9. Trebina T. F. Navchal'no-metodychne zabezpechennya profesiynoyi pidhotovky suchasnykh inzheneriv / T. F. Trebina // Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh: zb. nauk. pr. – 2009. – Vyp. 5. – S. 374–380.

Резюме. В статье проанализирована дефиниция «система воспитания высшего профессионального образования»; ее составляющие (дидактическая, система воспитательной работы, система научно обоснованного анализа результатов деятельности, система управления и психологическая составляющая). Акцентируется внимание на особенностях научно-методического обеспечения воспитательного процесса в высшей школе, которое выступает центральным звеном системы воспитания высшего профессионального образования. Проинтерпретировано термин «научно-методическое обеспечение» и его важнейшие компоненты.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, научно-методическое обеспечение, система воспитания высшего профессионального образования; дидактическая система, система научно обоснованного анализа результатов деятельности; система управления, психологическая составляющая.

Summary. The article analyzes the notion «fostering awareness in the system of higher professional education» and its aspects (the didactic aspect, the system of fostering professional awareness, the system of scientific analysis of an activity, the system of management, the psychological aspect). The author focuses on the research and methodological basis of fostering professional awareness at higher educational institutions; they are regarded as the main determinants of fostering awareness in the system of higher professional education. The author suggests an interpretation of the term «research and methodology basis» and its main components.

Key words: teaching and fostering professional awareness, research and methodology basis, fostering awareness in the system of higher professional education, didactic system, system of scientific analysis of an activity, system of management, psychological aspect.

УДК 159.923 – 055.2

Д.О. САВЕНКО

АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ МАТЕРИНСТВА У НАУКОВО-ПРИКЛАДНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

З урахуванням сучасних наукових досліджень психології материнства вивчається в аспекті задоволеності жінкою своєю материнською роллю, особистісною та гендерною ідентифікацією. На формування материнства впливає велика кількість факторів.

Ключові слова: материнство, сім'я, стосунки, феномен прихильності матері до дитини.

Постановка проблеми. Материнство - складний феномен, якому властиві фізіологічні механізми, еволюційна історія, загальнокультурні та індивідуальні особливості. В наші дні материнство займає вже не найперше місце в ієрархії цінностей жінки, як колись [4, с. 13].

Психологія материнства на початку ХХІ століття досягла піку своєї актуальності. Необхідність вивчення психології материнства і підготовки фахівців у цій галузі обумовлена бурхливим розвитком такої галузі психологічної практики, як психологічна допомога матері і дитині. Вторгнення процесів усвідомлення в область інтимних відносин матері з дитиною, спочатку регульованих філогенетично ранніми неусвідомлюваними механізмами, вимагає ретельної наукової рефлексії як самих цих взаємин, так і способів втручання в них з метою діагностики, психологічної корекції та профілактики [5, с. 7].

В сучасній психології особистості і психотерапевтично орієнтованих напрямках материнство вивчається в аспекті задоволеності жінкою своєю материнською роллю, особистісною та гендерною ідентифікацією (П.М. Шерешевський і Л.Дж. Яров, Г.Богейн і Б.Хегекул, М.Дж. В.Б.Міллер та інші). У всіх цих випадках виділяються окремі сторони материнства або окремі його функції [5, с.25].

Д. Рафаель-Леф звертає увагу на те, що дівчинка ніколи не стане гарною матір'ю, якщо не буде любити своєї майбутньої дитини ще з дитинства. Як відзначають Г.Г. Філіппова, М.Ю. Колпакова, А.І. Захаров, В.І. Брутман, А.А. Сєверний, О.Н. Єніколопов, вирішальними у формуванні "доброї матері" є довірливі відносини з власною матір'ю та сімейна модель материнства [4, с. 13].

О.П. Проскурняк поставила за мету розкрити основні чинники психологічної готовності до материнства. До найвагоміших чинників належать: сім'я батьків і стосунки з власною матір'ю. Повноцінне материнство передбачає збереження любові та прихильності до дитини батька. Абсолютне переключення на дитину обезцінює не тільки союз чоловіка та дружини, але і шкодить самому материнству.

За даними В.І. Брутмана, М.Г. Панкратової, С.Н. Єніколопова тільки в одній третій випадків жінки характеризували стосунки в батьківській сім'ї як позитивні. Вкрай негативний вплив на формування ролевих основ особистості дівчинки, а згодом - на якість її майбутнього материнства, має низький матеріальний стан та культурний рівень сім'ї [4, с. 13].

В. І. Лосєва та А.А. Лук'янов наводять такі типові установки, які майбутня мати може засвоїти від своїх батьків: "Перш ніж заводити дітей, треба міцно стояти на ногах у матеріальному та професійному відношенні"; "Ти сама ще дитина; як же ти можеш виховувати дітей?"; "Ти - егоїстка, а мати повинна вміти жертвувати усім заради дітей"; "Не квапся заводити дітей. Поживи у своє задоволення"... [4, с. 13]. Зрозуміло, всі описані директиви даються батьками з добрими намірами. Але слід відзначити, що вони негативно впливають на установку та бажання мати дітей.

Мері та Роберт Гулдінг, представники транзакційного аналізу, визначають такі вислови як зворотні приписи-повідомлення батьківського его-стану Родитель, які можуть обмежувати, і якщо сприймаються дитиною, то в подальшому заважають дорослішанню та розвитку гнучкості мислення. Зворотні приписи включають в себе «драйвери», сформовані Тайбі Калером: «будь сильним», «старайся», «роби все відмінно», «поспішай» і «радуй мене». Все це, зрозуміло, неможливо виконати. Мері Гулдінг додала до цього списку ще парний припис: «не будь»: «будь обережним» [1, с. 28].

Взаємодія з власною матір'ю розпочинається ще з внутрішньоутробного періоду розвитку та продовжується практично впродовж всього життя жінки. Найбільш значимим є дитячий і ранній підлітковий вік, тому що цей період життя сам по собі є сенситивним для формування базових основ особистості та стосунків зі світом.

В ігровій діяльності та сюжетно-ролевих іграх типу "доньки-матері" відбувається конкретизація та розвиток деяких компонентів материнської сфери. Спочатку виникають

сюжетно-відображувальні дії (годування ляльки, заколисування), а пізніше - прийняття на себе ролі матері [4, с.14].

Наступним кроком у формуванні досвіду взаємодії з немовлям є етап няньчання (пестування). Результатом такого досвіду є, окрім освоєння деяких навичок поводження з дитиною, також і появи інтересу та позитивно-емоційного ставлення до неї.

Етап няньчання, за Г.Г. Філіпповою, має досить чіткі вікові обмеження. Він розпочинається приблизно з 4-5 років, коли у дитини добре розвинута сюжетно-рольова гра, та закінчується до початку статевого дозрівання. Найбільш чутливим є вік від 6 до 10 років. Взаємодія з немовлям є джерелом сильних вражень і задоволення. Емоції, які яскраво проявляє немовля при спілкуванні, ініціатива дитини, яка необмежена виховними функціями (як у дорослих), щирий емоційний відгук у взаємодії, при грі, можливість здійснити з реальним об'єктом засвоєні в сюжетно-рольовій грі дії та переживання, створюють прекрасні умови для закріплення на немовляті всіх сформованих раніше компонентів материнської сфери. Слід зазначити також, що у дітей старшого дошкільного віку розвиток сюжетно-рольової гри характеризується зсувом інтересу від умовних іграшок до конкретних. Таким чином, немовля "влучає точно в ціль" щодо всіх сторін психічного розвитку дитини.

Це підтверджується кроскультурними дослідженнями у культурах, де як няньок використовують дітей віком 6-9 років, коли їм довіряють шестимісячних немовлят. Найбільш цікава послідовність введення старшої дитини в контакт із молодшою. У перші дні та тижні в більшості випадків у матері з немовлям обмежений контакт з іншими членами родини. Останнім або взагалі заборонено наближатися та торкатися дитини, або допускається обмежений тактильний і емоційний контакт. Коли в немовляти з'являються емоційні реакції на дорослих, старші діти активно залучаються до емоційного контакту та ігор з дитиною. Трохи пізніше їм довіряють забавляти та заспокоювати немовля. Описи Мід, Неггутта, Вейснера, Галлімора, Стренгланца та Неш свідчать, що протягом перших шести місяців основне забезпечення потреб немовляти здійснює мати, а 6-9-літні няньки поступово переходять з ігор і взаємодії до нагляду за ним і приймають активну участь у вихованні немовляти [4, с.14].

У дітей підліткового віку інтереси зміщуються в бік інтимно-особистісного спілкування з однолітками та пізнавальної діяльності, а пізніше - в бік статевого розвитку. Однак саме цих дітей вважають уже здатними до самостійності та відповідальності при догляді за немовлям. Без попереднього закріплення емоційного ставлення до немовляти та у випадках неадекватного їхнім віковим інтересам перерозподілу материнських функцій, у підлітків формується ставлення до немовляти як до тягаря [4, с.14]. Якщо до закінчення етапу няньчання досвіду взаємодії з немовлям не було, то часто виникає страх, тому що підлітки, а тим більше дорослі оцінюють наявний у них досвід як недостатній для взаємодії з маленькою дитиною. Це перше враження коригується у випадку подальшої участі у догляді за немовлям, однак жінки його дуже добре пам'ятають. Страх поступово зникає тільки при досвіді взаємодії з власною дитиною. А повне випадання досвіду няньчання до статевого дозрівання може призвести до сприйняття ситуації взаємодії дорослого з немовлям як неприродної, неприємної, а емоції, що виражають дорослі, особливості їхнього мовного спілкування з немовлям сприймаються як недоречні. Поведінка та вигляд немовляти не викликають ніяких позитивних емоцій, немає прагнення до контакту з ним.

Таким чином, правильна послідовність і зміст етапу няньчання забезпечують сприятливий розвиток усіх компонентів материнської сфери.

В останні роки в центрі уваги дослідників перебуває феномен прихильності матері та дитини. В рамках етологічного напрямку досліджень прихильність розглядається як природжений біопсихічний механізм, зміст якого полягає в підтримці взаємодії між матір'ю та дитиною, необхідної для виживання та нормального розвитку дитини. Першим кроком до прихильності є встановлення зв'язку протягом перших 36 годин після народження.

Дослідження М. Майна, Р. Голдвіна підтвердило наявність тенденції у матерів, яких самих зневажали в дитинстві, також відштовхувати власну дитину. Автори виявили зв'язок

між уявленням особи про свою матір і відштовхуванням власної дитини опосередкованими специфічними перекручуваннями когнітивних процесів. Спостерігається "захисне перекручування" в пам'яті матерів, яких самих відштовхували власні матері в дитинстві. Воно актуалізує "внутрішню робочу модель", яка визначає відносини з власною дитиною [2, с.127]. Якість зв'язку матері з донькою та його вплив на материнську сферу жінки визначається, окрім прихильності, стилем їхнього емоційного спілкування, участю матері в емоційному житті доньки. Досить стійко передається від матері до доньки адекватний стиль емоційного супроводу [4, с.14].

На відміну від етологів, психоаналітично-орієнтовані дослідники змістили фокус своїх інтересів на період вагітності. Вони сконцентрували увагу на значенні формування образів дитини в уяві майбутньої матері для прийняття нею своєї дитини [4, с.14]. Ролі фантазій вагітних присвячені дослідження К. Бонет, С. Лебовічі, Д. Пінес. У двотомній праці "Психологія жінки" Олена Дойч уперше висловила припущення про вплив на протікання вагітності власного ембріонального досвіду жінки [8, с. 22]. У сімдесяті роки італійський психоаналітик С. Фанті обґрунтував існування ембріональної стадії психічного розвитку людини [4, с.14]. Ця концепція дала можливість, по-перше, зв'язати всі наступні стадії зі спільним джерелом і, по-друге, висунути ідею про те, що жінка, завагітнівши, "згадує" та відтворює на органічному рівні свій стан як плоду, а на психологічному - стан своєї матері [8, с.22].

С. Фанті, М. Марконе та інші представники мікропсихоаналізу також вважають, що початок розвитку майбутнього ставлення матері до її дитини закладається ще внутрішньоутробно на основі перших емоційних конфліктів матері з плодом і продовжується в дитинстві. Під час вагітності жінка актуалізує емоційний досвід, який і впливає на зміст її власного материнства. Це підтверджують кроскультурні дослідження. Зокрема, Левайн стверджує, що в африканських народів немовля день і ніч "прив'язане" до тіла матері. "На плач немовляти реагують швидко, тому дитина плаче рідко. Годують немовля відразу, як тільки воно починає плакати" [6, С. 175]. Отже, постійний фізичний і психологічний контакт з дитиною дозволяє матері точно та швидко визначати стан та потреби немовляти.

К.Г. Юнгом було введено поняття «внутрішня дитина» («божественна дитина») і визначено його як міфологічний та ірраціональний символ, що не зводиться до індивідуального досвіду. Розвиваючи ідеї аналітичної психології, І.В. Шевцова використовує поняття «діалог з внутрішньою дитиною» як сукупність прийомів актуалізації та заліковування дитячих травм і переживань, при цьому обмежує його рамками психотерапії, надаючи характер штучно запущеного процесу [7, с.22]. Методологія діалогічного підходу передбачає розгляд «внутрішньої дитини» як прояву певної смислової позиції, як суб'єкта спілкування та обігу, який розвивається.

У зв'язку з цим найбільш адекватним в рамках даної роботи підходить визначення І. В. Заусенко, що розуміє під «внутрішньою дитиною» багаторівневу афективно-когнітивну систему, яка формується в дитинстві, функціонує в теперішньому дорослої людини і детермінує її майбутнє та особистісний ріст.

Виходить, що якщо в перинатальний період існує діалог двох, а точніше, монологізований діалог матері з «внутрішньою дитиною», то після народження в нього «вплітається» голос реальної дитини як «свій-чужий» голос, який поступово інтеріорізується («монологізується») і вбудовується в структуру самосвідомості жінки. Тим самим відкривається новий етап у розвитку її внутрішнього діалогу, який може бути одномоментно представлений на двох рівнях. На рівні інтрапсихічному - у векторі переживання жінкою себе, своєї реальної дитини і «внутрішньої дитини» як досвіду власного минулого дитинства, на рівні інтерпсихічному - у векторі її соціальної взаємодії [3, с.66].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Узагальнюючи всі теорії формування материнської сфери, описані вище, можна виділити наступні фактори формування: дитячий досвід взаємодії з власною матір'ю, сімейна модель батьків, дитячий досвід гри, дитячий досвід взаємодії з маленькими дітьми, низький або достатній

матеріальний стан та культурний рівень сім'ї, глибокі внутрішні конфлікти, що заклалися ще в дитинстві, типові соціокультурні установки, власна вагітність та досвід материнства.

В подальшому дослідження має на меті теоретично та практично визначити конструктивні та деструктивні чинники формування світосприйняття жінки та власного «я-образу».

Список використаних джерел

1. Гулдинг М. Психотерапия нового решения. Теория и практика / М. Гулдинг, Р. Гулдинг – М.: Независимая фирма «Клас», 1997 – 288с.
2. Колпакова М.Ю. Особенности психологической работы с матерями-«отказницами» / М.Ю. Колпакова // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. - №1. – с.127-154.
3. Минюрова С.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / С.А. Минюрова, Е.А. Тетерлева // Вопросы психологи – 2003 – №4 – с.63-74.
4. Проскурняк О.П. Чинники та етапи становлення материнства / О.П. Проскурняк // Практична психологія та соціальна робота. – №3. – 2007. – с.13-16.
5. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г. Г. Филиппова. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 240 с.
6. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я»// Я и оно. Хрестоматия по истории психологии/ ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н. – М., 1980. – с.170-192.
7. Шевцова И.В. Диалоги с внутренним ребенком // Психологическая газета. - 2000. - №10. - С.22-25.
8. Шмурак Ю.И. Пренатальная общность / Ю.И. Шмурак // Человек. – 1993. - №6. - С. 22-37.

References

1. Guldyng M. Psyhoterapyja novogo resheniya. Teoryja y praktyka / M. Guldyng, R. Guldyng – М.: Nezavysymaja fyрма «Klas», 1997 – 288s.
2. Kolpakova M.Ju. Osobennosty psyhologycheskoj raboty s materjamy-«otkaznycamy» / M.Ju. Kolpakova // Moskovskyy psyhoterapevtycheskyy zhurnal. – 1999. - №1. – s.127-154.
3. Minjurova S.A. Dialogicheskij podhod k analizu smyslovogo perezhivaniya materinstva / S.A. Minjurova, E.A. Teterleva // Voprosy psihologi – 2003 – №4 – S.63-74.
4. Proskurnjak O.P. Chynnyky ta etapy stanovlennja materynstva / O.P. Proskurnjak // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – №3. – 2007. – s. 13-16.
5. Filippova G. G. Psihologija materinstva: Uchebnoe posobie / G. G. Filippova. - М.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. - 240 s.
6. Frejd Z. Massovaja psihologija i analiz chelovecheskogo «Ja»// Ja i ono. Hrestomatija po istorii psihologii/ red. Gal'perina P.Ja., Zhdan A.N. – М., 1980. – S.170-192.
7. Shevcova I.V. Dialogi s vnutrennim rebenkom // Psihologicheskaja gazeta. - 2000. - №10. - S.22-25.
8. Shmurak Ju.I. Prenatal'naja obshhnost' / Ju.I. Shmurak // Chelovek. – 1993. - №6. - S. 22-37.

Резюме. С учетом современных научных исследований психологии материнства изучается в аспекте удовлетворенности женщиной своей материнской ролью, личностной и гендерной идентификацией. На формирование материнства влияет большое количество факторов.

Ключевые слова: материнство, семья, отношения, феномен привязанности матери к ребенку.

Summary. Given the current research studied the psychology of motherhood in terms of

satisfaction with her parent role, personality and gender identity. The large number of factors affects on formation of motherhood.

Key words: motherhood, family, relationships, the phenomenon of attachment mother to child.

УДК 159.955-057.87

О.С. СОЗОНЮК

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

З урахуванням сучасних наукових досліджень у статті викладено результати теоретичного та методологічного вивчення проблеми розвитку психологічної культури педагогів, здійснено аналіз взаємозв'язку професійної діяльності та особистості педагога.

Ключові слова: особистість, психологічна культура, особистісно зорієнтоване спілкування, особистісно-орієнтовані технології навчання, соціалізація особистості.

Постановка проблеми. Аналіз наукової літератури з психології і педагогіки дає змогу констатувати, що нині ще не існує усталеного визначення феномену психологічної культури вчителя, проте згадана проблема певним чином цікавила багатьох вчених. За результатами аналізу наукових праць маємо змогу з'ясувати сутність поняття “психологічна культура вчителя” через висвітлення філософсько-психологічних аспектів проблеми суб'єкта діяльності та культури (К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, В.С.Біблер, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадріков); розкриття загальних засад розвитку професійної культури суб'єкта діяльності (І.Д.Бех, С.М.Іконнікова, Л.О.Коган, С.Д.Максименко, М.І.Дідора); визначення сутності педагогічної культури вчителя як соціономічної категорії (М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, О.М.Коропечька, Р.В.Павелків, В.А.Семиченко, Л.Е.Орбан-Лембрик); виявлення змісту психологічної культури вчителя (В.І.Войтко, О.В.Проскура, В.В.Рибалка, К.Д.Ушинський, Н.В.Чепелєва).

Метою данної статті є теоретично обґрунтувати єдину систему соціогенних і внутрішньоособистісних чинників розвитку психологічної культури вчителя.

Результати теоретичного дослідження. Зупинимося докладніше на викладі результатів аналізу співвідношення між поняттями загальної, педагогічної та психологічної культури вчителя у філософському і психологічному аспектах. Варто погодитися з підходом до висвітлення проблеми суб'єкта діяльності К.О.Абульханової-Славської, яка констатує, що “розглядаючи діяльність як суспільно необхідну, тобто суспільно організовану, соціально регульовану, нормовану, особистість стає її суб'єктом” [1, с.150]. Водночас зазначимо, що для психології ваговою проблемою вивчення суб'єкта діяльності є, насамперед, питання поєднання психологічних, особистісних особливостей і професійних вимог праці, що співвідносяться між собою лише опосередковано, через особистість, яка надає їм цілісності. Суб'єкт напрацьовує комплекси психологічних прийомів діяння залежно від стану здібностей, ставлення до завдань; визначає власну стратегію і тактику; виявляє динаміку вимог і фрагментів діяльності. Згаданий комплекс формується людиною як динамічна цілісна система діяльності, що здатна змінюватися [1, с.34].

Отже, особистість прагне до оптимального узгодження зовнішніх і внутрішніх умов діяльності, досягнення суспільного визнання особистісно значущих її результатів.

Психологічні проблеми професійної діяльності плідно вивчалися багатьма дослідниками (П.К.Анохін, Б.Г.Анан'єв, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, В.Ф.Рубахін, В.Д.Шадріков). Порівняльний аналіз результатів наукових робіт вищенаведених науковців дає змогу констатувати такий факт: більшість вчених дотримуються подібних позицій у доведенні того, що на основі індивідуально-психологічних якостей суб'єкта шляхом їх реорганізації, переструктурування (мотиви, умови, цілі праці) формується психологічна

система діяльності (ПСД). Більшість із вищезгаданих авторів вважають, що “потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання і установки, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічних якостей, властивостей особистості є вихідною базою для формування ПСД” [1;2;9;10].

Так, за В.Д.Шадріковим, психологічну систему діяльності складають такі основні функціональні блоки: мотиви, цілі, програми, інформаційна основа професійної діяльності, прийняття рішення, підсистеми фахово значущих якостей [10, с.33]. Підхід науковця до тлумачення психологічного змісту єдиної функціональної архітектури професійної діяльності ми вважаємо плідним, оскільки він дає змогу розглянути реальні психологічні процеси, що збуджують, програмують, регулюють і реалізують діяльність. Вирізані В.Д.Шадріковим складові блоки психологічної системи професійної діяльності, їхнє концентрування навколо мотиваційного ядра є одним з провідних положень теоретичного підґрунтя здійснюваного нами дослідження проблеми детермінантів розвитку психологічної культури педагога.

Відомі психологи А.І.Арнольдов, О.О.Бодальов, П.Я.Гальперін, М.С.Каган, Т.І.Саломатова стверджують, що культура суб’єкта професійної діяльності є її якісною і кількісною характеристикою. Аналіз теоретичних поглядів зазначених дослідників засвідчує наявність діалектичного і двобічного зв’язку культури і професійної діяльності особистості. Скажімо, високий рівень професіоналізму суб’єкта діяльності визначається, насамперед, культурою як інтегративною характеристикою особистості і навпаки, – високий рівень її культури складає основу професіоналізму [5;6;8;9].

Аналіз досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що у визначенні суті культури останніми роками особливу увагу заслуговує підхід, характерний для “діалогічної філософії” (В.С.Біблер, Г.О.Балл, В.І.Горський ін.). Культура розглядається не лише як частина суспільства, але й як органічна єдність з суспільством, діалог різних культур. Філософ В.С.Біблер вважає, що сучасне визначення культури полягає, по-перше, в тому, що “культура є форма одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, сьогодишніх, майбутніх – культур, форм діалогу і взаємонародження цих культур; по-друге, культура – це “форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення”, перегляд власної долі в історичній відповідності; по-третє, культура в своїх творах дозволяє по-новому “народжувати” світ буття предметів, людей [4, с.51].

У наш час набуває розповсюдження аналіз культури у контексті соціальної історії як “системи людських життєвих орієнтацій, як реального змісту свідомості кожного члена суспільства” [7, с.41], на відміну від бачення культури як зміни форм суспільно-економічних формацій. На думку сучасного філософа В.С.Горського, “культура, обіймаючи результати та спосіб діяльності, спрямована на саморозвиток людини, являє сферу реалізації людських цінностей, простір спілкування. Як сфера спілкування, культура передбачає не вертикальне співвідношення типу “суб’єкт-об’єкт” (пізнавальне) або типу “мета-засіб” (перетворювальне), а відношення горизонтальне, діалогічне, спрямоване на взаєморозуміння учасників діалогу”. Отже, “будучи зверненою до історії, культура виступає формою одночасного буття і спілкування людей, представників різних минулих, сучасних і майбутніх культур, формою діалогу і взаємопроникнення” [6, с.61]. Соціалізація суб’єкта в такому контексті розглядається крізь систему цінностей, яку пропонує та чи інша культура. Суб’єкт, таким чином, концентрує не лише тенденції суспільного розвитку, а здебільшого індивідуальні, особистісні орієнтації.

Такий підхід повертає нас до антропологічної школи вивчення історії культури 20-40-х років минулого століття, яку було створено працями М.М.Бахтіна, Л.С.Виготського та інших. Останні визначили цей напрям як такий, під кутом зору якого проблеми історії та культури обговорюються і дотепер, а саме: наблизитись до розуміння унікальності, специфіки тієї чи іншої культури, контекст якої містить у собі певний тип особистості. Увагу дослідників даного напрямку привертає людина, її внутрішній світ, культурно та історично обумовлений.

У дослідженнях С.М.Іконнікової, В.Ф.Рибальченко, І.М.Семенова, були здійснені спроби визначити феномен професійної культури особистості. Складність визначення цього

поняття полягає у його динамічній здатності змінюватись, рухомості її різноманітних складників і особливостей. Однак загальним у поглядах вищезгаданих вчених є те, що наявний зміст культури складає відповідний рівень розвитку творчих сил, здібностей людини, які реалізуються у різних видах соціально значущої діяльності [7;8;9]. Наведені ознаки знаходять вияв в універсальності психологічного розвитку особистості, що відображається у певному рівні її культури [8, с.102].

Аналізуючи характер взаємозв'язку і співвідношення діяльності та культури особистості, необхідно наголосити, що не кожен діяльність і не кожний її результат можна охарактеризувати як певний рівень "культури" суб'єкта діяльності. Високий рівень культури професійної діяльності полягає в тому, що вона не тільки сприяє появі суспільно корисних продуктів, але й розвиває, удосконалює саму людину як суб'єкта загальних продуктивних сил. За таких умов головною метою культурного розвитку особистості є реалізація її творчих можливостей.

Отже, і з вищенаведеного аналізу доходимо висновку про те, що високий рівень професіоналізму, якість ділової кваліфікації визначаються, насамперед, культурою діяльності як інтегративною, стрижневою характеристикою особистості. Водночас, рівень здатності особистості до саморозвитку, до перетворення себе в діяльну особистість, як показник її культури, є водночас і основним показником її професіоналізму.

Так, дослідниця Н.Б.Крилова вважає, що рівень сформованості культури професійної діяльності залежить від наявності таких умов: повноти та глибини освоєння спеціальних знань, умінь, навичок; спрямованості та стійкості соціально значущих мотивів діяльності; соціальної активності; відповідності психофізичних властивостей особистості, своєрідного набору здібностей, що забезпечують необхідний рівень і ефективність; універсальності професійної діяльності як основи не лише ефективної самореалізації в певній фаховій сфері, але й як головної умови, передумови формування цілісної саморегулюючої особистості [6, с.23].

Інші педагоги і психологи вирізняють такі компоненти змісту педагогічної діяльності, як мотиви, мету, предмет, засоби, продукт та результати [8, с.396]. У дослідженнях В.В.Рибалка структура діяльності, що представлена у горизонтальному, діяльнісному вимірі особистості, конкретизується такими компонентами, як потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий [8, с.118].

Таким чином, наявність діалектичного, двобічного зв'язку професійної діяльності і психологічної культури її суб'єкта дає змогу вивчити у нашому дослідженні професійну культуру, як високий ступінь оволодіння професією, тобто певними засобами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої загальної культури особистості.

Варто погодитися з висновком В.А.Правоторова про те, що професійна культура є сукупним відображенням діяльності спеціаліста. Вона характеризує, з одного боку, досягнутий рівень культури суспільства в цілому, а з іншого – процес становлення спеціаліста як представника цієї культури, здатного забезпечити її подальше функціонування та розвиток.

Рациональне зерно, на нашу думку, є і у підході дослідниці Н.Б.Крилової, яка дещо по-іншому трактує поняття професійної культури, вважаючи, що "це – система соціальних якостей, яка безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності та визначає її особистісний зміст, ставлення до праці" [6, с.12].

Окрім того, дослідниця характеризує зазначений феномен як відбиття зрілості та розвиненості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, що "продуктивно реалізується в індивідуальній діяльності (суспільно-політичній, професійній, науковій). Професійна культура є підсумком якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності та поведінки, здібностей і соціальних почуттів" [6, с.15].

Таким чином, узагальнюючи вищенаведений аналіз, можна стверджувати, що специфіка професійної культури визначається дослідниками, насамперед, широким спектром функцій, що виконуються. Основними з них є пізнавальні, виховні, захисні [6, с.15].

Аналіз розглянутих визначень дає змогу зробити попередній висновок, що професійна культура – це цілісна сутнісна характеристика особистості суб'єкта, показник високого рівня його професійної підготовленості, необхідна умова ефективної професійної діяльності.

Оскільки професія вчителя соціономічна, тому вона вимагає інтерсоціоціальних здібностей – тих “особистісних якостей, на думку Є.О.Клімова, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, розуміння людей і ефективний вплив на них, встановлення контактів, організацію сумісних дій” [5, с.143].

Загально визнаним серед педагогів (А.В.Барабанщиков, О.Б.Гармаш, І.А.Зязюн, А.С.Макаренко, Л.С.Нечипоренко, В.О.Сухомлинський) є положення про те, що необхідною основою професійної діяльності вчителя є педагогічна культура. Зупинимось детальніше на аналізі вищенаведеного положення.

Так, видатний педагог В.О.Сухомлинський вперше залучив до педагогічної теорії поняття “педагогічна культура вчителя”, розглядаючи її, передусім, як техніку і технологію взаємодії педагога-майстра і об'єкта його праці. В.О.Сухомлинський зазначав, що педагогічна культура – “це жива, творча педагогіка повсякденної праці – та педагогіка, в якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя, ... це, багатогранність, різноманітність, відточеність, зразковий стан інструментів нашої творчості, уміння володіти ними так само тонко, як прекрасний музикант володіє скрипкою” [9, с.57].

Поняття “педагогічна культура” В.О.Сухомлинський розглядав, як широку за своїм змістом і структурою категорію, яка пов'язана з загальною культурою особистості та високорозвиненим педагогічним мисленням [9, с.43]. Її основу складають: віра педагога у те, що кожна дитина може стати доброю людиною; досконале знання науки, на основі якої побудований його предмет, котрий він викладає, захопаність у цю науку, глибокі знання, кругозір, інтерес до проблеми науки, глибоке знання психології і педагогіки [10, с.50]; педагогічна етика; педагогічна творчість; науково-дослідна робота педагога; єдність науки, майстерності і мистецтва [9, с.397].

Таким чином, в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського однією з важливих умов формування всебічно розвиненої, творчої особистості школяра є педагогічна культура вчителя.

Отже, щоб учитель діяв творчо, самостійно, виважуючи результати своєї діяльності і коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати певне внутрішнє ядро, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня.

Разом із тим, аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що феномен психологічної культури вчителя ще недостатньо визначений. Зокрема, у психологічній науці відсутні дослідження специфіки детермінантів і процесу розвитку психологічної культури вчителя. Водночас, частково та фрагментарно ця проблема була поставлена у працях психологів і педагогів минулих років – Ш.О.Амонашвілі, О.О.Бодальова, В.О.Кан-Каліка, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського та ін. Хоча у творчому доробку зазначених науковців процес формування психологічної культури вчителя трактувався неоднозначно, однак теоретичні ідеї та методичні здобутки психологів-класиків дають змогу визначити методологічний підхід до вивчення детермінантів її розвитку.

У світлі вищенаведеного великий внесок у теоретичне обґрунтування і практичне розв'язання питань формування психологічної культури вчителя належить великому українському педагогу і психологу В.О.Сухомлинському.

Так, на думку В.О.Сухомлинського, вчителю необхідно володіти такими якостями: “по-перше, це людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними; по-друге, людина, яка знає психологію і педагогіку, яка розуміє і відчуває, що без знання науки про

виховання працювати з учнями неможливо; по-третє, людина, яка сприяє розвитку індивідуальності кожного учня, його розумовому й особистісному росту” [9, с.121].

Отже, для ефективної професійної діяльності педагог повинен оволодіти відповідним рівнем психологічної культури.

Слід зазначити, що серед широкого загалу науковців нині загальновизнаною є теза про те, що необхідною основою професійної діяльності вчителя є його психологічна культура. Проте систематизованих досліджень детермінантів, чинників її розвитку поки що не здійснено.

У ході аналізу наукової літератури нами встановлено, що лише з 80-х років минулого століття проблема розвитку психологічної культури вчителя частково починає розглядатись у зв'язку з дослідженнями різних аспектів педагогічної діяльності у працях ряду філософів, педагогів, психологів –В.І. Войтка, О.Г. Мороза, О.В. Проскури, Р.П. Скульського, Н.В. Чепелевої, В.І. Щербіни та інших.

Багатьма дослідниками сутність психологічної культури вчителя тлумачиться у контексті розуміння загальної культури. При цьому простежується тенденція групування їх поглядів навколо таких системоутворюючих якостей і характеристик, як соціальна і моральна позиція, всебічний розвиток, духовність, освіченість, ерудиція, гуманізм, педагогічний оптимізм, інтелектуальні потреби, професіоналізм. Має місце навіть еклектичне споріднення різних понять щодо компонентів професійної культури педагога: політичної, психологічної, художньої, педагогічної, естетичної, духовної культури і т.п. [5;8;10].

Так, скажімо, філософ і психолог В.І.Войтко, занадто широко трактуючи поняття “психологічна культура вчителя”, на нашу думку, безпідставно вважав її змістовими елементами такі етичні характеристики, як вміння захоплювати дітей широтою своєї душі, прививати дітям тверду віру у красу світу тощо [5, с.41]. Проте він наполягав на необхідності вивчати культуру педагога комплексно.

Варто погодитися з розумінням феномену психологічної культури вищезазначених науковців, однак з такими суттєвими, на наш погляд, застереженнями. По-перше, автори проаналізованих наукових праць не ставили собі за мету всебічний і глибокий аналіз поняття психологічна культура, що і зумовило різнозначимість його розуміння; по-друге, дослідники системно не аналізували умови та детермінанти розвитку психологічної культури вчителя у процесі його професійної діяльності, в їх працях переважає узагальнений ужиток цього поняття.

Однак, розвиток психологічної культури вчителя, на нашу думку, не може обмежуватися лише певною галуззю психологічних знань та умінь. Обов'язковою умовою цього процесу є гармонійне становлення цієї системи якостей і рис особистості вчителя. Психологічна культура дає змогу вчителю розвинути не лише інструментальні вміння, але є необхідною умовою розкриття глибинних творчих сил, що наявні потенційно в кожній людині.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи вищенаведені різнопланові тлумачення поняття “психологічна культура вчителя”, ми вважаємо, що вони не взаємовиключають одне одного, а розширюють і поглиблюють його зміст. Проте, оскільки детермінанти розвитку психологічної культури вчителя пов'язані із процесом становлення особистості педагога, у подальшому аналізі доречно звернутися до наукового розуміння особистості у сучасній психології.

Педагог є особистістю зі своїми психологічними поглядами, переконаннями, системою цінностей та знань, досвідом пізнання та перетворення дійсності, і, врешті-решт, з певним рівнем розвитку своїх психічних функцій. Психологічне навчання виступає для педагога вже не метою, а засобом самовдосконалення для досягнення професійних цілей, засобом набуття необхідних знань для самореалізації як особистості, як професіонала. Тому функції розвитку психологічної культури вчителя є не лише постійними, так би мовити, його учасниками. Їх розвиток та збагачення складають сутність психологізації, особистісної орієнтації навчального процесу, а активізація забезпечує його ефективність. Цей факт зумовлює

важливість визначення таких функцій психологічної культури вчителя: світоглядно-мотиваційну, аналітико-рефлексивну, вибірково-інтегративну, творчо-перетворюючу та функцію автономності.

Рівень функціонування психологічної культури вчителя можна визначити як специфічний індикатор професійної діяльності, результат напруженого психологічного самовдосконалення, творчої реалізації особистісних якостей у педагогічній діяльності.

Таким чином, аналізуючи вищенаведене, можна дійти висновку, що культура – це цілісний феномен. Неможливо відмежувати загальну культуру (за М.С.Каганом) [8, с.35], що становить базову культуру особистості, і професійну (в нашому випадку – психологічну) культуру, що є її “надбудовою”. Безумовно, успішне виконання вчителем професійної діяльності потребує динамічного обсягу культури особистості. Загальна культура вчителя трансформується через специфіку професійної діяльності особистості (у даному випадку – через педагогічну і психологічну культуру). Такі ж відносини і змінні межі є між підсистемами носіїв культури – освітою і наукою, наукою і мистецтвом тощо. Тому ми погоджуємося з думкою А.М.Растригіної [10, с.24] про те, що виокремлення психологічної культури в структурі загальної культури особистості, визначення її змісту стосовно професійної діяльності вчителя деякою мірою має умовний характер, і можливо лише теоретично, з метою розкриття сутності, структури взаємозв'язку її компонентів, зокрема, її детермінантів, з'ясування критеріїв та рівнів розвитку психологічної культури вчителя.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психологической деятельности / К.А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 2003. – 288 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б.Г. Ананьев – М.: Педагогика, 2009. – Т.1. – 230 с.
3. Балл Г.О., Перепелица П.С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти : Книга для вчителя / Г.О. Балл, П.С. Перепелица – Київ-Рівне, 2008. – с.78-90.
4. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех – К.: ІЗМН, 2008. – 204 с.
5. Введение в психологию труда / Е.А. Климов – М.: МГУ, 2008. – 197 с.
6. Формирование развитой творческой личности студента / Н.Б. Крылова – К.: Вища школа, 2004. – 155 с.
7. Павелків Р.В. Дитяча психологія: [навч. посібн.] / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008 - 432с.
8. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 616 с.
9. Рибалка В.В. Проблеми розвитку психологічної культури майбутнього професіонала // Теорія і практика управління соціальними системами: Щоквартальний науково-практичний журнал / В.В. Рибалка – Харків: НТУ “ХП”.– 2002, №2. – с. 74-80.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. / В.О. Сухомлинський – К.: Либідь, 2009. – Т.1. – 654с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. O sub'ekte psyhologicheskoy dejatel'nosty / K.A. Abul'hanova-Slavskaja – M.: Nauka, 2003. – 288 s.
2. Anan'ev B.G. Yzbrannyye psyhologicheskyye trudy: V 2 t. / B.G. Anan'ev – M.: Pedagogyka, 2009. – T.1. – 230 s.

3. Ball G.O., Perepelycja P.S. Formuvannja gotovnosti do profesijnoi' praci u konteksti gumanizacii' osvity // *Psyhologichni aspekty gumanizacii' osvity : Knyga dlja vchytelja* / G.O. Ball, P.S. Perepelycja – Kyi'v-Rivne, 2008. – s.78-90.
4. Osobystisno zorientovane vyhovannja / I.D. Beh – K.: IZMN, 2008. – 204 s.
5. Vvedenie v psihologiju truda / E.A. Klimov – M.: MGU, 2008. – 197 s.
6. Formirovanie razvitoj tvorcheskoy lichnosti studenta /N.B. Krylova– K.: Vishha shkola, 2004. – 155 s.
7. Pavelkiv R.V. Dytjacha psihologija: [navch. posibn.] / R.V. Pavelkiv, O.P. Cygypalo. – K .: Akademvydav, 2008 - 432s.
8. Pidlasyj I.P. Praktychna pedagogika abo try tehnologii'. Interaktyvnyj pidruchnyk dlja pedagogiv rynkovoï systemy osvity / I.P. Pidlasyj– K.: Vydavnychyj Dim „Slovo”, 2004. – 616 s.
9. Rybalka V.V. Problemy rozvytku psyhologichnoi' kul'tury majbutn'ogo profesionala // *Teorija i praktyka upravlinnja social'nyh systemamy: Shhokvartal'nyj naukoivo-praktychnyj zhurnal* / V.V. Rybalka – Harkiv: NTU “HPI”.– 2002, №2. – s. 74-80.
10. Suhomlins'kyj V.O. Vybrani tvory: V 5 t. / V.O. Suhomlins'kyj – K.: Lybid', 2009. – T.1. – 654 s.

Резюме. В статье изложены результаты теоретического и методологического изучения проблемы развития психологической культуры педагогов, а также проанализированы особенности взаимосвязи профессиональной деятельности и личности педагога.

Ключевые слова: личность, психологическая культура, педагогическое общение, личностно-ориентированные технологии обучения, социализация личности.

Summary. The system approach to essence of phenomenon of the teacher's psychological culture in pedagogical aspects is considered in this article. The author covers characteristic attributes, conditions and actions on introduction individually focused technologists of training in a higher educational institution.

Key words: individually focused training; attributes of individually focused training, an individual approach, individually focused technology.

УДК.159.922.8:34

М.С. ЦУКАНОВА

ВПЛИВ РЕЖИМУ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ НА ПРОТІКАННЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ЗАСУДЖЕНИХ ПІДЛІТКІВ

Резюме. У статті розглядається проблема зміни психічних станів засуджених підлітків під впливом режиму соціальної ізоляції. В цілях виправлення і перевиховання неповнолітніх в місцях позбавлення волі застосовуються такі засоби, як загальноосвітнє і професійне навчання, продуктивна праця і праця по самообслуговуванню, виховна робота, участь в активній діяльності у виправному закладі, а також після звільнення з колонії. Проте всі засоби перевиховання обов'язково поєднуються з режимом виправної установи.

Ключові слова: режим соціальної ізоляції, психічні стани, засуджені підлітки, пенітенціарний стрес, ресоціалізація.

Постановка проблеми. На сучасному етапі проблема психічних змін в умовах соціальної ізоляції привертає увагу багатьох фахівців, що обумовлює актуальність цього питання та необхідність його вирішення. Результат досліджень осіб, що перебувають в місцях позбавлення волі, свідчать, що існує наявність прямого взаємозв'язку між процесом адаптації

до зазначених умов і настанням особистісних змін: зокрема, підвищується рівень агресії, частішають міжособистісні конфлікти та інші форми відхилень у поведінці.

Пошук засобів психологічного впливу на особистість, що перебуває у місцях позбавлення волі, набуває особливої гостроти, в зв'язку з тим, що ефективність виправного впливу прямо пов'язується з проблемою ресоціалізації засуджених. Перспективним у цьому напрямку є дослідження проблеми особистісних змін в умовах впливу пенітенціарного стресу.

Дослідженню психологічного стану людини, позбавленої волі, присвятили свої праці А.Д. Глотчкін, В.П. Голубєв, В.Г. Дєєв, О.Г. Ковальов, В.Ф. Пірожков, К.К. Платонов, М.П. Стурова, А.Н. Сухов, А.Й. Ушатіков, П.М. Федосенко, Г.Ф. Хохряков, А.М. Яковлев та ін. [1].

Працюючи з підлітком, який перебуває в соціальній ізоляції, необхідно спочатку зруйнувати набуті ним негативні стереотипи поведінки. Разом з цим в ньому слід виховувати установку на виправлення, самовдосконалення через працю та самовиховання. При цьому слід виходити із оптимістичного прогнозу, що в кожному неповнолітньому можна знайти позитивні риси, які б правопорушення він не здійснив. Опираючись на ці позитивні риси, можна приступати до формування соціально-позитивної особистості. В ряді випадків можна говорити про відновлення в особистості підлітка позитивних рис, які були частково втрачені внаслідок протиправної діяльності та несприятливих зовнішніх впливів.

Натомість проблема особистісних змін у засуджених в умовах позбавлення волі, розробки засобів корекційного впливу на них залишаються до сьогодні недостатньо вивченою і потребує розв'язання практичних завдань. Більша частина засуджених під час відбування покарання та по його закінченню прагне триматися свого "колективу", в якому вони є соціально значущими фігурами. Таким чином, за вироком суду не тільки призначається покарання на три, п'ять, сім та більше років - суспільство відриває злочинців від близьких родичів, місця проживання та роботи і направляє їх у спеціальні установи. Для того, аби почувати себе комфортно, бути захищеними від усіляких негараздів, відновити цінність своєї особистості, не відчувати себе відірваним від суспільства ізгоєм, особи, які вчинили злочин, поєднуються в спільноті собі подібних людей, створюють власну ідеологію, модифікуючи існуючі в державі цінності і виробляючи свої, які протиставляють законослухняному суспільству [2].

Більшість засуджених розуміють, що суспільство бачить в них перш за все злочинців, що порушили закон, тобто усвідомлюють себе як людей зі схожою долею: "Між "нами" – ув'язненими та ними – вільними пролягає невидима межа". Вона посилює відчуженість засуджених від суспільства, ускладнює подальшу їх адаптацію до нормального життя.

Мета нашої статті полягає у дослідженні змістово-процесуальних характеристик психічних змін в умовах виконання режиму соціальної ізоляції, а також специфіки поведінки особистості девіантного підлітка в адаптаційному процесі.

Під режимом розуміють урегульований нормами права порядок виконання і відбування карного покарання у вигляді позбавлення волі.

Режимом, як правило, називають точно встановлений розпорядок праці, харчування, відпочинку тощо. В той же час це ж і система необхідних правил і заходів. Режим виконує функцію формування тих чи інших особливостей особистості у зв'язку з визначеним ритмом діяльності. Дотримання режиму засудженими забезпечується завдяки;

- 1 - охороні, нагляду за ними;
- 2 - використанню засобів заохочення та покарання;
- 3 - застосуванню, в суворо визначених випадках, особливих заходів безпеки.

Основною базою дії режиму як фактору є жорсткість і неухильність вимог його виконання. Підліток примирюється з дією режиму і, усвідомлюючи його неминучість, змушений прийняти його без внутрішніх конфліктів та протестів [5].

Режим виконує три взаємопов'язані функції:

- каральну;

- виховну;
- забезпечуючу.

Кара, що полягає в режимі, суб'єктивно по-різному сприймається і переживається засудженими неповнолітніми. Суб'єктивне сприймання і переживання кари залежить від виду режиму, ставлення засудженого підлітка до вироку, часу знаходження у виправній установі, індивідуальних особливостей засудженого, віку, статі, сімейного та соціального стану тощо.

Незважаючи на велике виховне значення каральних елементів режиму, він має цілком самостійну виховну функцію. Справді, чіткий розпорядок дня, наявність екстремальних ситуацій життя та побуту безпосередньо накладають відбиток на характер засудженого, його поведінку, дисциплінують його, формують якості, які необхідні для життя на волі (точність, виконавчість, акуратність тощо).

Визначення правил режиму повинно бути завжди психологічно обґрунтованим, відповідати вимогам організації життя та діяльності засуджених підлітків [7].

Праці, як особливому фактору впливу, відводиться особливе місце. Причина цього полягає у тому, що праця є специфічною людською діяльністю, яка формує особистість. Вона є тією міркою за якою вимірюється суспільна цінність людини.

Вплив праці на особистість засудженого значний, проте це - не надзвичайно складний процес, бо більшість засуджених не має навичок праці і тому з перекрученням своїх моральних критеріїв негативно ставиться до своєї власної участі у трудовому процесі.

Праця повинна не притупляти важкістю, недоцільністю, а залучати у свій процес фізичні і розумові сили підлітка. Головна мета виховного процесу - зробити так щоб праця ставала необхідною потребою засудженого підлітка. Коли цього досягнуто, можна вести мову про позитивний момент перевиховання особистості. Засуджений неповнолітній повинен відчувати радість в процесі праці і тому не варто доручати виконання трудових операцій тим, хто заздалегідь не може з ними впоратись. Великою силою виховного впливу володіють всі форми трудової виробничої діяльності. Це створює умови нормальних трудових взаємостосунків між людьми на волі [8].

Великої уваги потребує розгляд соціально-психологічних особливостей поведінки засуджених підлітків, адже, як свідчать результати численних досліджень, утримування людини під арештом сприймається і оцінюється нею як максимальна за дією стресогенна ситуація, здатна зумовлювати суїцид.

За умов пенітенціарних закладів, що призводять до втрати особистісних резервів і здатності до пристосування, належать ізоляція від суспільства й розміщення у замкнутому середовищі.

Перше місце по особистісній значущості у всіх неповнолітніх засуджених займає термін ізоляції (позбавлення волі), оскільки він прямо і безпосередньо визначає буття, всі життєві перспективи особи засудженого, її сьогодення і майбутнє. Услід за ним йде наявність або відсутність у неповнолітнього перспективи на дострокове (умовне, умовно-дострокове) звільнення (випуск із спеціальної виховної установи) [9].

Головна особливість терміну — використання його як "вимірника часу" в місцях соціальної ізоляції. Початок терміну є точкою відліку, що розділяє все життя підлітка на життя "до і після" ізоляції. Постійне знання не відбутої частини терміну викликає у осіб, що знаходяться в умовах ізоляції, прагнення прискорити перебіг часу, наблизити термін звільнення [10].

Нерівномірність протікання доби складає ще одну особливість сприйняття часу в умовах соціальної ізоляції. Частина доби з підйому до роботи (початку учбових занять) насичена безліччю видів діяльності, що змінюють один одного, тривалість кожного з яких незначна (фіззарядка, туалет, заправка ліжок, сніданок...) і проходить порівняно швидко для всіх неповнолітніх [9].

Сприйняття робочого часу (учбового часу в школі, професійної підготовки) відношення до навчання і праці, організованості і ритму учбової діяльності і трудових

процесів і тому подібне. Одні прагнуть зайнятістю навчанням і трудовою діяльністю прискорити перебіг часу, а тому менше переживають тиск терміну [5].

Сприйняття вечірнього часу залежить від ступеня його організації і включеності неповнолітніх в суспільне життя, насиченості дозвілля цікавими масовими заходами. Чим цікавіше для неповнолітніх заходи, тим швидше тече час, тим менший його тиск на особу засудженого [10].

У всіх випадках слід враховувати тиск терміну на особу, пам'ятати про неадекватні способи його прискорення, що є однією з причин поведінки, що відхиляється, в умовах соціальної ізоляції (відмови від роботи, ухилення від навчання, членушкодження, симуляції і агравації хвороб, вживання спиртного і наркотиків, статеві збочення і тому подібне) [5].

Перспектива дострокового звільнення неповнолітніх можлива при амністії, відміні кримінального покарання [8].

Наявність певного режиму вважають позитивним, оскільки режим привчає до дисципліни, до дотримання елементарних правил поведінки, а отже, є хорошим засобом ресоціалізації.

Своєрідно реагують неповнолітні на регламентацію їх життя і побуту. Регламентація зустрічається в різних сферах життя людей, причому нерідко строгіша за своїм змістом, ніж в ізоляції. Проте в умовах соціальної ізоляції вона сприймається психологічно строгішою з тієї причини, що людина перебуває в системі обмежень не по своїй волі і повинна виконувати внутрішній розпорядок без власного бажання.

Отже, суть полягає не в тому, що в ізоляції внутрішній розпорядок строго регламентований, чим у більшості вільних громадян, а в тому, що підстави цієї регламентації інші. Строга регламентація сприймається неповнолітніми хворобливо і тому, що їх злочинна діяльність на волі була тісно пов'язана з неврегульованим, безладним способом життя. Різкий перехід до строгого розпорядку дня, до життя по сигналу вимагає корінної ломки одного стереотипу і формування іншого. Даний процес протікає дуже важко, із зривами, опором (внутрішнім і зовнішнім) та іншими негативними психічними проявами [3].

Всі режимні обмеження, як наголошувалося, викликають внутрішній і зовнішній опір неповнолітнього, прагнення порушити встановлені заборони, породжує всілякі хитрування в цілях підтримки недозволених зв'язків, проносу заборонених предметів.

Посилки, передачі, бандеролі виконують функцію матеріалізованих засобів спілкування з рідними і близькими, служать свідомством стійкості особистих контактів, проявом турботи рідних і близьких про неповнолітніх. З їх допомогою вноситься різноманітність в асортимент харчування засуджених, задовольняються потреби підлітка предметах туалету, білизні, одягу і тому подібне.

У неповнолітніх існує різне відношення до посилок і передач. Отримуючи посилку, неповнолітній відчуває близькість до будинку, турботу про себе рідних, а продукти грають для них роль "ласощів" на тлі державного харчування. Тому часто отримання посилок і передач стає для підлітків і хлопців святом. При цьому чим більше часу неповнолітній в ізоляції, тим більш значущою подією стає отримання посилок і передач. Тому неповнолітні хворобливо реагують на такий вид стягнень, як позбавлення у ВК права отримання чергової посилки або передачі. Байдуже відносяться до цього заходу покарання тільки ті, хто не має родичів і не може отримати посилку і передачу, а також ті з "авторитетів", хто чудово живе за рахунок отримання посилок і передач іншими неповнолітніми [6].

Перебуваючи в ізоляції відбувається примусове проведення дозвілля. Вільний час і час дозвілля є для неповнолітніх одним з останніх "острівців свободи" в умовах ізоляції, який для них має особливу значущість і яким вони дорожать. Спроби контролю і додання вільному часу і дозвіллі організованості з боку адміністрації і вихователів неповнолітні зустрічають з внутрішнім опором. Пояснюється це тим, що вільний час в психологічному плані ототожнюється з "вільною діяльністю", своєрідним відчуттям неповнолітніми "психічного стану свободи дій" [7].

Проте однозначно розглядати відношення неповнолітніх до вільного часу і часу дозвілля не можна. Перш за все спотворюється функція вільного часу, направлена на підвищення освіти і виховання особи, її інтелектуального і професійного рівня. 24,3% неповнолітніх не бачать необхідності присвячувати вільний час навчанню, вважаючи це "додатковим покаранням", що викликоне:

- 1) відсутністю перспектив в житті, внаслідок чого підліток не бачить користі в навчанні;
- 2) фізичними і психологічними труднощами учня (важко поєднувати навчання насилу, щодня висиджувати за партою 5-6 годин, багато пропусків в знаннях);
- 3) відсутність уміння вчитися. Результатом спотворення цієї функції є відкрите і приховане ухилення неповнолітніх від навчання в школі і в ПТУ.

Спотворюється і функція вільного часу, пов'язана з виконанням людиною суспільних обов'язків. Тут дає про себе знати традиційне негативне відношення значної частини неповнолітніх до занять суспільною роботою: у виконанні суспільних доручень вони вбачають прислугування адміністрації. Якщо ж деякі з них і "жертвують" своїм вільним часом заради виконання суспільних обов'язків, то переважно із-за егоїстичних спонук (бажання самоутверджуватися, заслужити дострокове звільнення, отримати матеріальні вигоди і тому подібне) [10].

Функція вільного спілкування у вільний час має особливу значущість для неповнолітніх. У вільний час можна хоч би на незначний термін уникнути тиску примусового спілкування, підтримати контакти з особами, що представляють для неповнолітнього особливий інтерес, здійснити вибір друзів. Проте і ця функція спотворюється самим фактом соціальної ізоляції.

У вільний час активізується діяльність асоціальних груп і угруповань, набуває поширення кримінальна діяльність, реалізуються різні види "тюремної" поведінки, розвивається і шліфується "тюремна" винахідливість і хитрість. Тому в профілактиці поведінки в місцях соціальної ізоляції важливо звернути увагу на організацію і продуктивне використання неповнолітніми вільного часу. В організації вільного часу важливо вміти перемкнути активність неповнолітніх в русло соціально корисних і соціально прийнятних способів самоствердження і проявів особистості у вільний час. А це вимагає проникнення в мотиви їх захоплень і уміння їх перебудовувати. Наприклад, багато неповнолітніх захоплюються грою в карти, що характеризується цілою групою мотивів: 1) "убити" час; 2) поспілкуватися з іншими і уникнути самоти; 3) самоутверджуватися шляхом демонстрації свого мистецтва гри; 4) "пожитися за рахунок інших"; 5) відчутти адреналін азарту, захопленості, ризику (пережити "гострі відчуття" у зв'язку з великою емоційною насиченістю гри); 6) підпорядкувати собі і експлуатувати інших неповнолітніх, і тому подібне [4].

Тому найсуворіші санкції, як показує історія, ніколи не давали дієвих результатів в боротьбі з цією грою в місцях позбавлення волі, якщо не перебудовувалися мотиви ув'язнених, чи якщо вони не перемикалися на соціально корисну діяльність, що володіє такою ж емоційною насиченістю, елементами азарту, ризику, такою ж інтелектуальною напруженістю. Це може бути гра в шахи, спортивні змагання, конкурси раціоналізаторів і винахідників...т.п.. [5].

Соціальна ізоляція пов'язана із зміною і корінною перебудовою системи спілкування неповнолітнього, обмеженням кола, з якими він може контактувати. Спілкування з одними особами (наприклад, з друзями, що залишилися на волі) повністю виключається; з іншими (наприклад, з родичами) вирішується з обмеженнями (обмежується кількість побачень, строго регламентується їх тривалість). Все це викликає у неповнолітнього страждання різної сили і глибини. Відсутність побачень загострює сприйняття в умовах ізоляції факту соціальних обмежень, суб'єктивно подовжує термін ізоляції, істотно спотворює сприйняття і оцінку інших режимних обмежень. Прагнення до отримання тривалих побачень, природно, сильніше виражено у підлітків, що мають обох батьків, і з порівняно благополучних сімей, а також у осіб жіночої статі. Все тут залежить в основному від міцності і стійкості сімейних

зв'язків цих засуджених. Для неповнолітніх тривалі побачення є однією з можливістю відчутти себе хоч би на деякий час "вдома", відчутти обстановку домашнього затишку, ласки, уваги і турботи близьких, забувши на декілька днів своє становище ізольованого від суспільства [8].

До короткострокових побачень у неповнолітніх прохолодніше відношення, оскільки вони не приносять морального задоволення ні підліткові, ні його рідним і близьким. Такі чисто "тюремні" побачення неефективні як засіб педагогічної дії на неповнолітніх [9].

Разом з особистим спілкуванням важливу роль грає письмове спілкування неповнолітніх з особами, що знаходяться на волі. Навіть ті, хто на волі і одного листа в рік не написав і не любив листування, незначні її обмеження в умовах ізоляції сприймають хворобливо. Листування виконує для неповнолітніх ряд функцій:

- 1) інформаційно-комунікативну, таку, що дозволяє знати, що відбувається на волі у друзів, рідних і знайомих;
- 2) психотерапевтичну таку, що створює можливість для виходу накопичуваної напруги, що полегшує перебування в ізоляції;
- 3) що сублімує, будучи прекрасним засобом "вбивати довгі... дні" в місцях соціальної ізоляції;
- 4) стимулюючу, дозволяючи підтримувати мінімальний емоційний фон особи засудженого ("вісник радості");
- 5) виховну, змінюючи особу "в кращу або гіршу сторону" [9].

У повсякденному житті, як затверджують соціологи, інститут спілкування через листування відмирає, оскільки його замінюють інші швидші способи зв'язку (телефон). Проте обмеженість їх використання в місцях соціальної ізоляції, а також недолік особистого спілкування неповнолітні прагнуть компенсувати інтенсивним листуванням [7].

Важливим стає регулярність одержання листів в умовах соціальної ізоляції. Тривала їх відсутність викликає душевний неспокій, сильне потрясіння, напади туги і відчаю.

Неврахованими в роботі з неповнолітніми у соціальній ізоляції виявилися проблеми статевого питання. Звідси незнання причин і чинників, що впливають на розповсюдження статевих збочень серед неповнолітніх у виправних колоніях, невміння з ними боротися. Нерідко байдикуванням, нудьгою, відсутністю всяких корисних розваг викликається становлення підлітків до гомосексуалізму, інших статевих збочень [4].

З метою виправлення і перевиховання неповнолітніх в місцях ізоляції застосовуються такі засоби, як загальноосвітнє і професійне навчання, продуктивна праця і праця по самообслуговуванню, виховна робота, участь в роботі органів самоврядування і громадських організацій. Проте соціальна ізоляція приводить до перебудови індивідуальної і групової перцепції неповнолітніх [3].

Сприймаючи засоби перевиховання як каральні, часто підлітки виробляють до них стійке негативне відношення. Закріпленню такого відношення сприяють відсутність навиків і звичок до учбової і виробничої діяльності, пропуски в знаннях в результаті прогулів на волі, а також стереотипи групової свідомості у вигляді (певних кримінальних норм, традицій, що отримують широке розповсюдження в місцях соціальної ізоляції). Ці традиції і стереотипи, що склалися, заломлюючись в індивідуальних мотивах, спонукають неповнолітніх не тільки ухилятися від навчання, продуктивної праці, участі в роботі органів самоврядування і громадських організацій, але і постійно удосконалювати способи такого ухилення, в чому вони досягають неймовірної витонченості [4].

Разом з тим неповнолітній не може не враховувати загальноприйнятих оцінок навчання, праці, суспільної і колективної діяльності, оскільки від цього залежить термін його перебування в умовах соціальної ізоляції.

При виборі методів виховної роботи в місцях соціальної ізоляції і при оцінці поведінки кожного підлітка необхідно враховувати дію механізмів психологічного захисту, що мають внутрішню і зовнішню спрямованість.

Внутрішня спрямованість психологічного захисту полягає в прагненні неповнолітнього переконати себе в тому, що він не настільки поганий, яким його характеризують старші, суд або комісія у справах неповнолітніх.

Зовнішня спрямованість психологічного захисту часто виявляється в браваді своїм минулим, в прагненні неповнолітніх об'єднатися в місцях соціальної ізоляції в криміногенні і кримінальні угруповання, оголосити себе прихильниками "злочинських традицій", створити видимість, що їм нібито не страшно перебування в місцях соціальної ізоляції. Це є однією з причин поведінки, що провокує симуляції хвороб, втеч, членоушкодження, статевих збочень і тому подібне [3].

Якщо не зняти дію вказаних механізмів психологічного захисту, не подолати психологічного бар'єру між вихователем і виховуваним, то важко добитися успіху в перевихованні останніх. Тут небезпечні крайнощі: постійне підкреслення соціальної неповноцінності і збитковості особи неповнолітнього, такого, що скоїв злочин або правопорушення, підриває у нього віру в себе, в можливість повернутися в суспільство гідною людиною, подолавши відокремлення на "ми" і "вони" [4].

Важливу роль в соціальній ізоляції відіграє психологічний клімат (морально-психологічна атмосфера) в установі. Як показує досвід, неповнолітні чуйно реагують на його стан, оскільки він підсилює або ослабляє дію інших чинників примушення [9].

Неповнолітні по-різному розуміють, що таке сприятливий або несприятливий психологічний клімат. Одні вважають найважливішим його елементом наявність в установі захисту від агресивних проявів негативно настроєних груп, кримінальних "авторитетів", інші ж — послаблення в режимі, відсутність вимогливості з боку адміністрації до порушників дисципліни і порядку, процвітання "авторитетів", за допомогою яких адміністрація тримає в покорі основну масу неповнолітніх [10].

Як правило, неповнолітні не ображаються на вимогливих вихователів, педагогів, співробітників режиму, якщо їх вимоги законні, справедливі і розумні. У багатьох установах соціальної ізоляції панує несприятливий психологічний клімат: у них йде постійна прихована і відкрита війна між неповнолітніми і адміністрацією, причиною якої є непостійність вимог до підлітків, їх необґрунтованість, невідповідність законам і тому подібне. Все це дезорганізовує учбово-виховний процес [8].

Умови режиму соціальної ізоляції мають свої специфічні механізми дії на особу, викликаючи відповідні реакції і психічні стани у підлітків. Вивчення і знання цих реакцій дозволяє зрозуміти своєрідність психології особи людини, ізольованої від суспільства.

Тому, такий вплив умов режиму виховної установи призводить до закріплення таких рис у соціально-психологічному портреті засуджених підлітків як: демонстративна поведінка; неадекватні вчинки і висловлювання, метою яких є викликання співчуття в оточення; негативне ставлення до всього, що відбувається, у зв'язку з чим у засуджених спостерігається розвинутий негативізм, відсутність віри у свої можливості й соціальну підтримку, відсутність віри в майбутнє та часову перспективу; на появу й розвиток агресивності, надмірної дратівливості, образливості, почуття вини внаслідок пережитої психологічної травми (почуття вини спостерігається в усіх засуджених, але вони визнають себе винними не у скоєнні злочину, а в тому, що завдали душевних страждань своїм близьким, яких позбавили спілкування з собою на час відбування покарання) [9].

Аналіз даних дослідження, яке проводилося на базі Дубнівської виховної колонії для неповнолітніх свідчить, що найбільші труднощі вихованців пов'язані зі специфічними умовами виховного процесу в колонії (самого режиму соціальної ізоляції). Відповіді досліджуваних підлітків також показали, що 44,8 % опитаних відчувають емоційний дискомфорт і зовнішній контроль з боку працівників виховної колонії. Внутрішня напруга, контроль за поведінкою, підлягання до умов режиму призводять до зміни психічних станів засуджених.

Рівень соціальної адаптації до умов виховної колонії у 40% низький, у 50% середній, та 10% показали високий рівень.

Дуже високий рівень тривожності спостерігається у 13,3 % опитуваних, високий рівень тривожності виявлений в 36,7 %, середній рівень тривожності виявився у 40 % досліджуваних. Для більшості ув'язнених неповнолітніх притаманні специфічні емоційні стани — недовірливість, підозріливість, тривожність, дратівливість, збудливість, агресивність, а також пригніченість, почуття власної неповноцінності і т. ін. Тому цілий ряд характеристик особистості неповнолітніх та особливостей їх поведінкових реакцій з самого початку починають впливати на психічні стани у період ресоціалізації, і це потребує їх враховування в обґрунтуванні системи заходів соціально-психологічного впливу.

Висновки. Для процесу перевиховання засуджених підлітків у пенітенціарній установі широко використовуються навчання, праця, спілкування. Проте, вони тут обов'язково поєднуються з режимом, особливою організацією діяльності виправної установи, що створює специфіку всієї діяльності з виправлення і перевиховання засуджених неповнолітніх.

Список використаних джерел

1. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Еминов В.Е. Психология преступника и расследование преступлений / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Еминов.-М., 1996.
2. Антонян Ю.М. Психология убийства / Ю.М. Антонян. – М., 1997.
3. Антонян Ю.М., Верещагин В.А., Калманов Г.Б. – Тюремная субкультура.../ Ю.М. Антонян, В.А. Верещагин, Г.Б. Калманов, // Государство и право – 1996.
4. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Юридическая психология / А.М. Бандурка, С.П.Бочарова, Е.В. Землянская – Учебник. –Харьков – 2002.
5. Бедь В.В. Юридична психологія. Навчальний посібник. / В.В. Бедь -К., 2002.
6. Васильев В.Л. – Юридическая психология. / В.Л. Васильев. – СПб, -2003;
7. Коновалова В.О., Шепітько В.Ю. Юридична психологія: Підручник для студ. юрид. спец. вищ. навч. закладів / В.О. Коновалова, В.Ю. Шепітько; М-во освіти і науки України.- К.: ВД «ІнЮре», 2005 – 422с;
8. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. Книга 1, 2. / В.Ф. Пирожков. – М., 1998.
9. Синьов В.М. Основы пенитенциарной педагогики та психології. Посібник. / В.М. Синьов – Біла Церква, 2004 - 360 с;
10. Шиханцов Г.Г. Юридическая психология / Г.Г. Шиханцов - М., 2003.

References

1. Antonjan Ju.M., Enikeev M.I., Eminov V.E. Psihologija prestupnika i rassledovanie prestuplenij / Ju.M. Antonjan, M.I. Enikeev, V.E. Eminov.-М., 1996.
2. Antonjan Ju.M. Psihologija ubivstva / Ju.M. Antonjan. – М., 1997.
3. Antonjan Ju.M., Vereshhagin V.A., Kalmanov G.B. – Tjuremnaja subkul'tura.../ Ju.M. Antonjan, V.A. Vereshhagin, G.B. Kalmanov, // Gosudarstvo i pravo – 1996.
4. Bandurka A.M., Bocharova S.P., Zemljanskaja E.V. Juridicheskaja psihologija / A.M. Bandurka, S.P. Bocharova, E.V. Zemljanskaja. Uchebnik – Har'kov – 2002.
5. Bed' V.V. Jurydychna psihologija. Navchal'nyj posibnyk. / V.V. Bed' - K., 2002.
6. Vasil'ev V.L. – Juridicheskaja psihologija. / V.L. Vasil'ev. – Spb, -2003;
7. Konovalova V.O., Shepit'ko V.Ju. Jurydychna psihologija: Pidruchnyk dlja stud. juryd. spec. vyssh. navch. zakladiv / V.O. Konovalova, V.Ju. Shepit'ko; M-vo osvity i nauky Ukraïny.- K.: VD «InJure», 2005 – 422s;
8. Pirozhkov V.F. Kriminal'naja psihologija. Kniga 1, 2. / V.F. Pirozhkov. – М., 1998.
9. Syn'ov V.M. Osnovy penitenciarnoi' pedagogiky ta psihologii'. Posibnyk. / V.M. Syn'ov – Bila Cerkva, 2004 - 360 s;
10. Shihancov G.G. Juridicheskaja psihologija / G.G. Shihancov - М., 2003.

Резюме. В статье рассматривается проблема изменений психического состояния осужденных подростков под воздействием режима социальной изоляции. С целью исправления и перевоспитания несовершеннолетних в местах лишения свободы

применяются способы общеобразовательного и профессионального обучения, воспитательная работа, участие в активной деятельности исправительного учреждения, а также после освобождения с колонии. Однако, все способы перевоспитания обязательно объединяются с режимом исправительного учреждения.

Ключевые слова: режим социальной изоляции, психические состояния, осужденные подростки, пенитенциарное стресс, ресоциализация.

Summary. The problem of changing mental states of convicted juveniles under the influence of social isolation mode. For the purpose of correction and rehabilitation of the juvenile in detention methods used educational and vocational training, educational work, participation in vigorous activity of the prison and after their release kolonii. Odnak all methods required to re-unites with the regime of the prison.

Key words: mode sotsialnoï izolyatsii, psichichni camp, zasudzheni pidlitki, penitentsiarny Stresa resotsializatsiya.

УДК 159.923.32.159.922.8

Н.О. ЯЦЮК

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МЕХАНІЗМІВ МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

У статті здійснено спробу теоретичного аналізу психологічних механізмів моральної саморегуляції. Проаналізовано специфіку саморегуляції діяльності та особистісної саморегуляції у моральному контексті. Висвітлено питання структури моральної саморегуляції. Обґрунтовано роль рефлексії як провідного механізму саморегуляції.

Ключові слова: моральна саморегуляція, психологічні механізми моральної саморегуляції, рефлексія.

Постановка наукової проблеми. Моральна проблематика знаходиться у центрі громадських та наукових дискусій останнього часу. Предметом таких дискусій є моральні поняття: гуманізація, моральне відродження суспільства, ствердження пріоритету загальнолюдських цінностей тощо. Проте результатом є швидше заклики і побажання, ніж конкретні завдання та плани. Тому цей проблемний простір є практично необмеженим й для науковців, й для психологів-практиків, й для педагогів.

Закономірно, що питання морального розвитку, є предметом розмірковувань та предметом спрямування розвивальних зусиль, насамперед, для суб'єктів педагогічного процесу. Філософія сучасної освіти спрямовується на обґрунтування її гуманістично-інноваційного типу, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного та духовно-морального потенціалу особистості, її самостійності, самодостатності, творчої активності.

Переконаність в цілісному характері природи людини, акцент на свободі волі, спонтанності, творчій силі індивіда, здатності самому бути причиною власної поведінки – все це основні принципи гуманістичної психології. Цей напрямок в психології відкинув уявлення про людину як про істоту, чия поведінка ґрунтується лише на детермінізмі і повністю визначається стимулами зовнішнього середовища. Проте, як відмічає Зейгарник Б.В. та співавтори, гуманістична орієнтація в психології до цього часу залишається швидше ціннісною, ніж конкретно-науковою. А саме розробка проблеми саморегуляції є одним із шляхів реалізації гуманістичної ціннісної орієнтації у психології [6].

Моральну регуляцію розглядають як саморегуляцію, що детермінована здатністю особистості самостійно спрямовувати, контролювати, оцінювати та емоційно переживати свою поведінку. Як підкреслює М.Й. Боришевський: „моральність – головне, що утворює фундамент людини як особистості” [3, с.3]. У зв'язку з цим процеси особистісної саморегуляції слід розглядати в цій же площині.

Таким чином, можна констатувати, що існує суперечність між ціннісною спрямованістю на дослідження моральної проблематики та її конкретно-науковою реалізацією. З'ясування психологічних механізмів моральної саморегуляції може бути одним із кроків у вирішенні цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень. У роботах сучасних класиків вітчизняної психології – І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, І.С. Булах, С.Д. Максименка, Р.В. Павелківа, М.В. Савчина – знаходимо ті фундаментальні положення, які задають напрямки новітніх досліджень у психології моральності та морального розвитку особистості.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз психологічних механізмів саморегуляції моральної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Функціонування системи саморегуляції забезпечуються певними психологічними механізмами, провідним серед яких є рефлексія. Розглянемо особливості саморегуляції як усвідомленого управління своєю поведінкою, що дозволить з'ясувати роль рефлексії в цьому процесі.

Наукові дослідження саморегуляції як специфічного процесу у живих системах розпочались на початку ХХ століття. Але основні принципи регулювання, що лежать в основі життєдіяльності організму, добре усвідомлювались ще задовго до цього. Так, в середині ХІХ століття Клод Бернар висловив думку про постійність внутрішнього середовища. Ідея саморегуляції психічних станів вперше була сформульована в роботах І.М. Сеченова, підтверджена та розвинена у працях І.П. Павлова та П.К.Анохіна.

Для з'ясування психологічної сутності процесів активності та саморегуляції принципове значення має розуміння людини як суб'єкта власного життя, висловлене в концепції С.Л. Рубінштейна [9]. Згідно з положеннями цієї концепції, людині властива свідомо мотивованість дій, їх обґрунтованість, непідвладність стороннім впливам, здатність самому вбачати об'єктивні підстави для того, щоб діяти так, а не інакше.

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

Особлива роль належить саморегуляції і у з'ясування питань морального розвитку особистості. “Якщо людина діє відповідно до існуючих стандартів, яких вона не спроможна змінити, якщо у своїй поведінці вона лише відтворює загальне правило, то така поведінка не містить морального ставлення... специфіка природи моральності саме в тому і полягає, що вона передбачає саморегуляцію поведінки. Для людини як морального суб'єкта характерне активне ставлення до дійсності, формування власної думки про неї, регуляція поведінки на основі вимогливості до себе та відповідальності” [11, с.68].

Моральні норми як зовнішні щодо індивіда об'єкти не здатні спонукати відповідну його поведінку. Лише тоді, коли моральні норми стають внутрішнім законом, стійким, суб'єктивно значущим здобутком особистості, вони здатні спричиняти реальний регулятивний вплив на поведінку особистості [5, с.3]. Як зазначає М.В. Савчин, мораль – це сукупність регуляторів належної поведінки, через які людина проявляє себе як самосвідоме та вільне створіння [10].

Розглядаючи проблему саморегуляції, варто зупинитись на диференціації понять „саморегуляція діяльності” та „саморегуляція поведінки”. На це К.А. Осницький зазначає, що структура саморегуляції поведінки та саморегуляції діяльності має багато спільного. Крім того, поведінкові зміни, як і діяльнісні, втілюються і закріплюються у вчинках, у стосунках з

іншими людьми. Змістовна ж система саморегуляції поведінки спрямована до іншого досвіду, ніж саморегуляція діяльності [8].

Саморегуляція діяльності проявляється у феноменології предметних перетворень і в корекції використовуваних для цього зусиль. Досконалі форми саморегуляції діяльності призводять до суттєвого підвищення її ефективності. Таким чином, саморегуляція в цьому контексті має прагматичну функцію і покликана забезпечувати досягнення бажаного для суб'єкта результату діяльності.

Саморегуляція поведінки, або особистісна саморегуляція, пов'язана переважно з визначенням та корекцією своїх позицій у взаєминах з оточуючими. В особистісній саморегуляції проявляється активно-дійове ставлення людини до себе та інших, її моральні та соціальні установки. Система саморегуляції поведінки визначає активну цілеспрямовану та конструктивну позицію людини як у повсякденному житті, так і в перспективі її розвитку.

Ю.А. Міславський підкреслює, що процес особистісної регуляції спрямований на забезпечення певних особистісних якостей, які проявляються у різних формах активності, зберігаються на досить тривалих відрізках життя і сприяють успіху в різних видах суб'єктних-суб'єктних перетворень [7, с. 43]. У структурі саморегуляції автор виділяє такі складові: цінності, які є вихідними психологічними утвореннями для встановлення цілей активності особистості; образ „Я”; ідеальний рівень домагань; самооцінка; самоконтроль [7, с. 28].

Функції механізмів саморегуляції поведінки, за М.Й. Боришевським, виконують такі складові самосвідомості, як самооцінка, рівень домагань, соціально-психологічні очікування, образ “Я”, оціночні ставлення до оточуючих. На основі перерахованих виникають і поступово включаються в якості механізмів саморегуляції поведінки такі утворення, як ідеали, переконання та інші суб'єктивно значущі еталони особистості [3, с.14]. Очевидно, що поява суб'єктивно значущих еталонів особистості можлива за умови її “відкритості світу” (В.Франкл), коли у неї з'являється можливість рефлексивного виходу за межі конкретної ситуації.

Таким чином, сучасні моделі саморегуляції поведінки як обов'язковий компонент включають систему ціннісних орієнтацій особистості. Цей момент ще раз підтверджує неправомірність погляду на саморегуляцію поведінки як на процес пристосування людини до умов наявної ситуації.

У більшості психологічних досліджень саморегуляції поведінки та морального розвитку основна увага звертається на засвоєння норм та усвідомлення власних переживань. При цьому припускають, що усвідомлення та оцінка власних почуттів, своєї позиції сприяє розумінню іншої людини, виникненню співчуття, співучасті.

Роботи С.Л.Рубінштейна та В.Франкла започаткували аналіз існування суб'єкта у світі, проблеми саморегуляції поведінки з позиції “Я та інша людина” [9, 12]. Поряд з усвідомленням „Я”, яке розуміється як центр особистості, провідною підвалиною особистісної сфери є „суб'єктивна форма ставлення до інших людей, так зване ставлення Я-інший”, що проявляється у вмінні співвідносити свою ситуацію і ситуацію Іншого, бажання свої і бажання Іншого. Присутність таких елементів у моделі саморегуляції поведінки дозволяє суб'єкту відображати особистісні якості партнера по спілкуванню, враховувати їх у власній поведінці. Соціально-психологічні очікування виконують «функцію врівноважування та підтримання стану збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням», виступають як чинник, що „спонукає людину постійно враховувати можливі реакції з боку інших людей” на дії та вчинки індивіда. Як відзначає М.Й. Боришевський, завдяки соціально- психологічним очікуванням процес саморегуляції поведінки виявляється детермінованим не тільки внутрішніми утвореннями, які складають структуру самосвідомості особистості, але й також реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточенням [3, с. 27-28].

Г.С.Абрамова запропонувала поняття „концепція іншої людини”, що являє собою узагальнений образ іншої людини [1]. Поряд з образом Я, самооцінкою, рівнем домагань

„концепція іншої людини” є одним з провідних механізмів саморегуляції поведінки. Припускається, що позитивне сприймання себе тягне за собою таке ж ставлення до інших.

Тим не менше відповідність між ставленням до себе та до інших спостерігається в реальному житті далеко не завжди. Так, наприклад, особи з завищеною самооцінкою можуть високо цінувати та поважати себе, при цьому зневажаючи інших. М.Й. Боришевський підкреслює, що особи з егоцентричною спрямованістю самосвідомості відзначаються високою здатністю до саморегуляції поведінки, їм притаманні значні енергетичні ресурси [3, с. 31]. Проте в цьому випадку не можна говорити про моральний розвиток особистості. Все це свідчить про необхідність включення у змістовний контекст саморегуляції поведінки, поряд з образом Я, самооцінкою, рівнем домагань особистісними цінностями, самоконтролем і такого компоненту як “концепція іншої людини”, що являє собою узагальнений образ іншого у поєднанні з певним ставленням до нього. Основою саморегуляції поведінки людини в міжособистісних стосунках є ствердження цінності іншої людини як самодостатньої, самоцінної особистості.

Моральнісне ставлення до іншого – це вияв цікавості до нього та його дій, співчуття та різні форми просоціальної поведінки, яка є не способом самоствердження, а безпосереднім виявом ставлення до партнера по спілкуванню.

Спробуємо з’ясувати специфіку моральної рефлексії як психологічного механізму саморегуляції поведінки. Зауважимо, що у розумінні поняття „психологічні механізми”, будемо дотримуватись визначення М.Й. Боришевського. Психологічний механізм виступає як феномен, який означає наявність стану оптимальних взаємовідносин і взаємодії між структурними елементами психологічної системи, що забезпечує її функціонування, становлення, розвиток [4].

Досягнення стану оптимальних взаємовідносин між структурними елементами саморегуляції поведінки відбувається завдяки рефлексії. Як вже було підкреслено, рефлексія не тільки відображає свої об’єкти, а й здатна впливати на них, конструктивно змінювати їхні властивості.

Система мотивів діяльності та поведінки людини включає не тільки мотиви актуальні, необхідні для реалізації практичних цілей, але й мотиви високого, ціннісного порядку [2]. Для того, щоб мотиви – цінності виступили рушійними силами поведінки суб’єкта, необхідна особлива робота з ціннісного самовизначення. Ця діяльність є рефлексивною за визначенням, оскільки включає в себе оцінку та переоцінку тієї ролі, яку відіграє певний мотив у поведінці людини. Результатом ціннісного самовизначення є усвідомлення мотиву-цінності як складової образу “Я” людини.

Вказуючи на роль рефлексії як провідного психологічного механізму саморегуляції поведінки, Зейгарник Б.В. та співавтори підкреслюють її можливості у гармонізації сфери спонук індивіда [6]. Ситуація морального вибору характеризується конфліктом мотивів та прагнень, тому якщо мова йде про власне саморегуляцію поведінки, то рефлексія дозволяє досягти стану узгодженості спонук поведінки, зняти напруження, забезпечує полегшення, яке змінює переживання конфлікту. Саме в цьому і полягає відмінність між вольовою регуляцією поведінки та саморегуляцією. Вольова поведінка розглядається як процес довільного формування спонук, що дозволяє долати труднощі на шляху досягнення мети. При цьому конфлікт мотивів може зберігатись і навіть загострюватись. Саме зі збереженням внутрішньої конфліктності пов’язаний феноменологічний критерій волі – почуття зусилля [6], подолання себе. У випадку саморегуляції гармонія у сфері спонук індивіда досягається через „рефлексивне відчуження негативного смислу і включення дії в більш широкий смисловий контекст” [6]. Рефлексія негативного смислу дозволяє тим самим зменшити його спонукальну силу. Наступним кроком є пошук цінності, яка стане підставою для розвитку дії в необхідному напрямку.

Образ „Я” є узагальненим уявленням людини про себе і служить підставою для вибору провідної лінії поведінки. Моральнісні цінності, що набули суб’єктивної значущості для індивіда, перетворюються на складову образу „Я” і є найбільш інтимними його

моментами. Образ „Я” як регулятор поведінки має особливе значення в ситуаціях, коли існує розбіжність між безпосередніми прагненнями індивіда та соціальними вимогами. Регуляторна функція образу „Я” виявляється в тих випадках, коли вчинки людини відповідають її уявленням про себе. Забезпечує таку відповідність рефлексія, яка дозволяє вийти за межі даної ситуації, оцінити її з точки зору майбутніх наслідків та їх відповідності уявленням особистості про себе.

Важлива роль рефлексії проявляється у забезпеченні критичного ставлення людини до себе, що дозволяє глибоко та адекватно усвідомити свої недоліки, суб'єктивні труднощі, відсутність або недостатню розвиненість моральних якостей. Тому, коли мова йде про саморегуляцію, про самоуправління, то це вимагає інформації суб'єкта про самого себе. Повну та адекватну інформацію про власні якості та особливості людина отримує в результаті самопізнання. Рефлексія, на відміну від самопізнання, дає відповіді не тільки на констатувальні питання (наприклад, „Що я знаю про себе?”), а й на причинні (наприклад, „Чому я вчинив саме так?”). Тому саме рефлексія забезпечує регуляторну функцію образу „Я”.

Образ „Я” як результат самопізнання виступає основою для реалізації оцінкового ставлення до себе, або самооцінки. Самооцінка включена у структуру саморегуляції поведінки як підстава для встановлення цілей поведінки. Самооцінка містить як когнітивні, так і емоційно-оцінні елементи. Як доведено у дослідженні М.Й. Боришевського, обґрунтована реалістична самооцінка, яка спирається на усвідомлені дані про себе, має позитивний вплив на саморегуляцію поведінки [3, с.26]. Розвиток самооцінки на основі усвідомлення себе, логічних розмірковувань та суджень про себе можливий завдяки здатності до рефлексії, яка дозволяє подивитись на себе з різних точок зору, абстрагуючись від несуттєвого. Саме реалістичність та обґрунтованість самооцінки мають вирішальне значення для саморегуляції поведінки в моральнісному плані. В цьому випадку головним є не піднесення власної значущості, не власна задоволеність, а усвідомлення переваг свого становища, що проявляється у почутті провини перед іншим. Самоповага та почуття власної гідності в моральнісному аспекті пов'язані з оцінкою своїх здібностей та можливостей як таких, що допомагають людині долати власні вади та об'єктивні перешкоди задля досягнення моральних цілей.

Оцінка своїх здібностей та можливостей проявляється у рівні домагань, у здатності поставити перед собою таку мету діяльності та поведінки, яка найбільше відповідає можливостям людини. Рефлексія у встановленні рівня домагань виконує функцію оцінки обставин та ситуації і реальних можливостей суб'єкта.

Самоконтроль - один з важливих структурних елементів системи саморегуляції поведінки. Основна функція самоконтролю – виявлення неузгодженості між фактичним або передбачуваним вчинком та еталоном (відповідною моральнісною цінністю), що тягне за собою корективи в поведінці. Моральнісна вартість самоконтролю визначається потребами людини та цілями, які вона переслідує. Для особистості з альтруїстичною спрямованістю „самоконтроль – важливий інструмент для досягнення цінних у моральному плані цілей”, тоді як для егоїста – „засіб реалізації індивідуалістичних, вузькокорисливих прагнень” [5, с.13]. Нерозвиненість або недостатня розвиненість моральної рефлексії є причиною того, що невідповідність поведінки моральним принципам та нормам може взагалі не усвідомлюватись, не викликати в індивіда докорів сумління. Або, навпаки, коли людина добре усвідомлює невідповідність своєї поведінки прийнятим нормам, проте таке усвідомлення не викликає корекційних впливів щодо власної поведінки. У цьому випадку моральна рефлексія, що спрямована на гармонізацію мотиваційної сфери індивіда, дозволяє йому відчути себе джерелом власної активності, а не виконавцем нав'язаної ззовні волі.

Уявлення та оціночні ставлення до оточуючих представлені в структурі свідомості суб'єкта як „не - Я” і виконують важливу роль у саморегуляції поведінки. У контексті нашого дослідження доцільно використовувати для позначення таких ставлень термін „концепція іншої людини” (Абрамова Г.С. [1]).

На думку І.Д. Беґа, виховні невдачі у розвитку здатності до саморегуляції поведінки пов'язані, перш за все, з невмінням дитини прийняти точку зору іншої людини. Вміння пережити та зрозуміти почуття оточуючих формується разом з самосвідомістю (образом Я та емоційно-ціннісним ставленням до себе) [2].

У формуванні позитивної концепції Іншої людини неабияку роль відіграє моральна рефлексія. В ситуаціях морального вибору звернення до власного Я здійснюється не задля свого піднесення або самоствердження. Інтенсифікація рефлексії є свідченням сумнівів щодо своєї позиції або вчинку, і це підтверджує діалогічність самосвідомості людини.

Суб'єкту з розвиненою рефлексією властиві, насамперед, сумніви щодо власної позиції та моральних якостей, прагнення до обґрунтування свого вчинку. В ситуації, що передбачає вибір між своїми інтересами та благополуччям іншої людини рефлексія дозволяє суб'єкту поглибити не тільки знання про себе, але й про психологію іншого, оцінити його стан як менш сприятливий порівняно з власним, робити припущення щодо можливої реакції партнера на його дії.

Совість як вторинна рефлексія проявляється в формі усвідомлення значення здійснюваних вчинків щодо інших людей. Совість морально розвиненої особистості характеризує почуття незадоволеності собою, прагнення до самовдосконалення, почуття відповідальності за неблагополуччя інших людей.

Висновок. Таким чином, у процесі саморегуляції поведінки моральна рефлексія забезпечує функціонування усіх складових системи саморегуляції: цінностей, образу Я та самооцінки, рівня домагань та самоконтролю, концепції іншої людини. Це дозволяє вважати рефлексію провідним психологічним механізмом саморегуляції поведінки.

У ситуаціях морального вибору рефлексія є не стільки зосередженням на собі, скільки засобом пізнання та об'єктивації образу Іншої людини. Реалізація особистісно значущих цілей, яку забезпечує саморегуляція поведінки, передбачає, насамперед, не власне благо, а благо іншої людини, яка сприймається як цілісна особистість.

Підкреслимо ще раз, що це не означає ігнорування власних інтересів. Навпаки, суб'єкт – суб'єктні взаємини передбачають психологічну єдність партнерів, у якій розгортається їх творче взаємозбагачення. Такі стосунки передбачають емоційну й особистісну відкритість партнерів, психологічний настрій на актуальний стан один одного, щирість, довіру і безпосередність у вияві почуттів та душевних станів. Необхідною умовою суб'єктного сприймання Іншої людини є моральна рефлексія. Вона дозволяє людині відчувати себе суб'єктом власної активності, волі, переживань. Власне Важливим завданням рефлексії є також її здатність зробити людське Я об'єктом власного дослідження та управління. Так формуються уявлення людини про свої моральні якості, можливості, їх оцінка та значущість. Інша людина при цьому також постає у якості об'єкта, оскільки пізнання якостей іншого та їх порівняння зі своїми дозволяє людині окреслити межі свого Я, свого власного внутрішнього світу, усвідомити свої відмінності від інших. Обидві функції рефлексії є взаємопов'язаними і необхідними у будь-якій ситуації морального вибору.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: уч. пос. для студентов вузов / Абрамова Г.С. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Беґ І.Д. Від волі до особистості / Беґ І.Д. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
3. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников.: дисс.... д-ра психол. наук в форме доклада: 19.00.07 / Боришевский М.И. – К., 1992. – 77 с.
4. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – с.26–33.
5. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / Боришевський М.Й. – К.: Радянська школа, 1980. – 143 с.

6. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – т.10 – № 2. – с. 122–131.
7. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Миславский Ю.А. / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР –М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
8. Осницкий А. К. Проблема исследования субъективной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – с.5–16.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Рубинштейн С.Л. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
10. Савчин М.В. Моральна свідомість та самосвідомість особистості: [монографія] / М.В. Савчин. – Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 288 с.
11. Социальная психология личности / [отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова] – М.: Наука, 1979. – 344 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М.: Прогресс, 1990. – 387 с.

References

1. Abramova G.S. Vozrastnaja psihologija: uch. pos. dlja studentov vuzov / Abramova G.S. – М.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2000. – 624 s.
2. Beh I.D. Vid voli do osobystosti / Beh I.D. – К.: Ukrai'na – Vita, 1995. – 202 s.
3. Borishevskij M.I. Razvitie samoreguljacji povedenija shkol'nikov.: diss.... d–ra psihol. nauk v forme doklada: 19.00.07 / Borishevskij M.I. – К., 1992. – 77 s.
4. Boryshevs'kyj M.J. Psyhologichni mehanizmy rozvytku osobystosti / M.J. Boryshevs'kyj // Pedagogika i psyhologija. – 1996. – № 3. – s.26–33.
5. Boryshevs'kyj M.J. Vyhovannja samokontrolju v povedinci uchniv pochatkovyh klasiv / Boryshevs'kyj M.J. – К.: Radjans'ka shkola, 1980. – 143 s.
6. Zejgarnik B.V., Holmogorova A.B., Mazur E.S. Samoreguljacija povedenija v norme i patologii / B.V. Zejgarnik, A.B. Holmogorova, E.S. Mazur // Psihologicheskij zhurnal. – 1989. – т.10 – № 2. – с. 122–131.
7. Mislavskij Ju.A. Samoreguljacija i aktivnost' lichnosti v junosheskom vozdaste / Mislavskij Ju.A. / Nauchno–issledovatel'skitj institut obshhej i pedagogicheskoy psihologii Akademii pedagogicheskikh nauk SSSR –М.: Pedagogika, 1991. – 152 s.
8. Osnickij A. K. Problema issledovanija sub#ektivnoj aktivnosti / A.K. Osnickij // Voprosy psihologii. – 1996. – № 1. – с. 5–16.
9. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / Rubinshtejn S.L. – SPb.: Piter, 2003. – 512 s.
10. Savchyn M.V. Moral'na svidomist' ta samosvidomist' osobystosti: [monografija] / M.V. Savchyn. – Drogobych: RVV DDPU imeni Ivana Franka, 2009. – 288 s.
11. Social'naja psihologija lichnosti / [otv. red. M.I. Bobneva, E.V. Shorohova] – М.: Nauka, 1979. – 344 s.
12. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / Frankl V. – М.: Progress, 1990. – 387 s.

Резюме. В статье осуществлена попытка теоретического анализа психологических механизмов нравственной саморегуляции. Проанализирована специфика саморегуляции деятельности и личностной саморегуляции в нравственном контексте. Обоснована роль рефлексии как ведущего механизма саморегуляции.

Ключевые слова: нравственная саморегуляция, психологические механизмы моральной саморегуляции, рефлексия.

Summary. The article attempted a theoretical analysis of psychological mechanisms of moral self-regulation. Specificity of activities self-regulation and personal self-regulation in the

moral context. The questions of moral self-regulation structure. Grounded reflection role as the leading mechanism of self-regulation.

Key words: moral self-regulation, the mechanisms of self-regulation, reflection.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Анпілова Д.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
2. **Безлюдна В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
3. **Богач О.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету.
4. **Борейчук І.О.** – викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
5. **Вем'ян В.Г.** – асистент кафедри іноземних мов Української інженерної педагогічної академії.
6. **Волошин Т.Б.** – лікар-невролог Міжнародної клініки відновного лікування.
7. **Воробйов А.М.** – кандидат педагогічних наук, професор завідувач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
8. **Гоцуляк Н.Є.** – кандидат психологічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
9. **Кіян Л.В.** – аспірант кафедри психології ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету».
10. **Корчакова Н.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
11. **Кулаков Р.С.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
12. **Кулакова Л.М.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
13. **Луцик Г.О.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
14. **Лушина Т.О.** – аспірантка Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського “ХАІ”.
15. **Можаровська Т.В.** – асистент Житомирського державного університету імені Івана Франка.
16. **Назаревич В.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
17. **Назарець Л.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
18. **Одолінський В.Г.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
19. **Осипчук О.П.** – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології, старший лаборант Інституту психології та педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.
20. **Павелків В.Р.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
21. **Павелків Р.В.** – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, директор Інституту психології та педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.

- педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
22. **Піонтковська Д.В.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
 23. **Романкова Л.М.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач відділу виховної та психолого-педагогічної роботи ДВНЗ «Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника».
 24. **Савенко Д.О.** – аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, викладач кафедри психології РІ ВМУРоЛ «Україна».
 25. **Созонюк О.С.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
 26. **Тер-Ованес'ян В.Г.** – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки.
 27. **Цуканова М.С.** – старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
 28. **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. Когнітивно-ціннісні та емоційні аспекти розвитку моральної сфери у молодшому шкільному віці

Анпілова Д.В. Актуальні проблеми психодіагностики конкурентної взаємодії і конкурентоздатності: аналіз західних та вітчизняних доробок

Безлюдна В.І., Корчакова Н.В. Знущення як вияв агресивних тенденцій у дитячих спільнотах

Богач О.В. Гендерні особливості вибору стратегій поведінки в конфліктах студентами

Вем'ян В.Г., Тер-Ованес'ян В.Г. Дуальна форма професійної освіти як умова ефективного рішення завдань модернізації освіти

Волошин Т.Б. Порівняльна характеристика психоемоційного стану батьків дітей з аутизмом, що проживають в зоні ато та в інших регіонах України

Воробйов А.М. Вплив розвитку рефлексії на особистісне та професійне становлення майбутніх психологів

Гоцуляк Н.Є. Теоретичні аспекти формування креативних здібностей підлітків та підходи до них

Кіян Л.В. Особливості методів діагностики комунікативної компетентності майбутніх психологів

Корчакова Н.В. Індивідуальні та гендерні особливості розвитку просоціальності

Кулаков Р.С. Формування професійних домагань старшокласників у процесі вибору майбутньої професії

Кулакова Л.М. Особливості психологічного супроводу морального виховання молодших школярів в умовах навчальної діяльності

Луцик Г.О. Підготовка майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками: психолого-педагогічний аспект

Лушина Т.О. Проблема понимания основы психологической структуры профессионального самосознания у студентов современного технического университета

Можаровська Т.В. Проблеми ціннісного наповнення екологічної свідомості особистості підліткового віку з неповної сім'ї

Назаревич В.В., Борейчук І.О. Застосування арт-терапевтичних методів в психологічному консультуванні

Назарець Л.М. Сімейні конфлікти типу «батьки-діти» як соціально-психологічна проблема

Одолінський В.Г. Частковий аналіз інструментальної складової життєвого планування

Осипчук О.П. Вчинок як компонент системи морального становлення особистості школяра

Павелків В.Р. Молодіжна субкультура та її вплив на процес ідентифікації особистості

Піонтковська Д.В. Психологічні основи гармонізації розвитку національної ідентичності у студентів

Романкова Л.М. Науково-методичне забезпечення виховного процесу у вищій школі

Савенко Д.О. Аналіз феномену материнства у науково-прикладних дослідженнях

Созонюк О.С. Теоретико-методологічні проблеми розвитку психологічної культури педагога

Цуканова М.С. Вплив режиму соціальної ізоляції на протікання психічних станів засуджених підлітків

Яцюк Н.О. Психологічний аналіз механізмів моральної саморегуляції

Відомості про авторів